

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE APARECIDA CONERADO

ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: O IMPACTO  
NA FLUÊNCIA E NA COMPREENSÃO DE TEXTO

CURITIBA

2020

SIMONE APARECIDA CONERADO

ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: O IMPACTO  
NA FLUÊNCIA E NA COMPREENSÃO DE TEXTO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veronica Branco

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças Maria  
Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Conerado, Simone Aparecida.

Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora: o impacto na fluência e na compreensão de texto / Simone Aparecida Conerado. – Curitiba, 2020.

171 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verônica Branco

1. Compreensão na leitura. 2. Aprendizagem – Livros e leitura. 3. Educação – Livros e leitura. 4. Crianças – Livros e leitura. 5. Leitura – Estudo e ensino. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO –  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SIMONE APARECIDA CONERADO** intitulada: **ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: O IMPACTO NA FLUÊNCIA E NA COMPREENSÃO DE TEXTO**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 08 de Dezembro de 2020.

Assinatura  
Eletrônica  
14/12/2020  
18:14:02.0  
VERONICA  
BRANCO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura  
Eletrônica  
14/12/2020  
17:53:03.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura  
Eletrônica  
26/01/2021  
16:24:57.0  
ALICE ATSUKO  
MATSUDA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico este trabalho à minha família, principalmente à minha mãe (In memórian).*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por iluminar e guiar o meu caminho.

Aos meus pais, minha eterna gratidão, por me fazerem acreditar que sonhos se realizam.

Ao meu esposo, amor da minha vida, que mesmo no período em que eu estive ausente, para me dedicar a este trabalho, me apoiou incondicionalmente, se revelou fonte de incentivo e motivação para que eu continuasse, me auxiliando nos serviços domésticos e informáticos, sempre disposto a ouvir minhas lamentações.

Aos meus filhos, Larissa e Rian, por serem pacientes e compreenderem a falta de tempo para lhes dedicar e, algumas vezes, a falta de paciência em partilhar com brincadeiras e sorrisos.

A todos os colegas de trabalho que se mostraram presentes, disponíveis para me liberarem de tarefas que me permitissem dedicar a este projeto, em especial aos meus diretores: Rodrigo, Pedro, André e Aparecida.

Às professoras, equipe pedagógica, crianças, pais e ou responsáveis que aceitaram contribuir para a realização deste estudo.

Às minhas amigas irmãs, Emily Rubia Rétika e Mara Regina Gregório Kusma, pela parceria ao longo da condução do estudo.

À professora Doutora Veronica Branco. Devo a ela, sem dúvida, a conclusão deste trabalho. Nos momentos em que fiquei sem rumo, em que, duvidei da minha capacidade de pesquisadora, ela como uma mãe segurou em minha mão e com sua voz mansa e apaziguadora me conduziu até aqui, foi paciente na construção do meu conhecimento. Tenho por ela, enorme carinho, respeito e eterna admiração.

*“Ensinar não é transformar conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”*

*(Freire, 2003, p. 47)*

## RESUMO

O desenvolvimento da competência leitora se encontra relacionado ao pensamento. Estudos longitudinais apresentados por Giasson (1993, 2012), Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Kato (2005), Sim-Sim (2005), Koch e Elias (2008), Marcuschi (2008), Girotto e Souza (2010), Rasinski e Padak (2013), Spinillo et al., (2013), Oakhill et al., (2017), Viana et al., (2017), Mousinho et al., (2019), destacam que quando os estudantes passam a fazer uso consciente de estratégias de compreensão leitora, apresentam aumento nesta competência. Assim, é preciso favorecer o ensino explícito de estratégias, ou seja, é preciso explicitar para criança (O quê? Quando? Onde? Por que?) fazer para enfrentar as complexidades que o texto apresenta. Com o objetivo de comprovar o impacto do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora para a fluência e compreensão de texto literal e inferencial pelos estudantes do 4º ano foi realizado um estudo quase experimental, com delineamento interventivo. Participaram deste estudo 50 estudantes de duas turmas de 4º ano do ensino fundamental, sendo um grupo de intervenção (n=25), 11 meninas e 14 meninos, com idade compreendida entre (8,6 e 9,5 anos) e outro grupo de controle (n=25), 11 meninas e 14 meninos, com idade entre (8,6 a 9,8 anos). O estudo foi dividido em três etapas: pré-teste – intervenção – pós-teste, que se perfizeram em 30 dias: 4 dias para realização do (pré-teste) em que foi realizado o diagnóstico a respeito das habilidades em fluência em leitura oral e compreensão de texto. 22 dias (sessões de leitura - intervenção) com duração de 55 minutos em que foi contemplado o ensino explícito de estratégias: leitura silenciosa, oral e dramatizada, previsões, inferência de sentido a palavras e expressões, referência aos conectores, resumo, reconto, uso de gráficos, perguntas ao texto, identificação de assunto e da ideia principal e 4 dias (pós-teste) para coleta de dados da fluência em leitura oral e compreensão de texto. Para coleta de dados a respeito da fluência em leitura oral, foram utilizados procedimentos descritos por Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2019), considerando as os apontamentos de Deeney (2010). Para verificar a compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, foi utilizado o Protocolo de Compreensão Leitora (PROCOMLE) de Cunha e Capelline (2014). Na intervenção, voltada ao ensino explícito de estratégias de compreensão, foram utilizados 4 livros pertencentes a literatura infantil e 2 textos expositivos. Para coleta de dados a respeito das sessões de leitura, foi utilizada câmera fotográfica, Registro no Diário de Campo e atividades realizadas pelos estudantes. Os resultados das avaliações (pré-teste e pós-teste) foram analisados quantitativamente e as observações ao longo do processo de intervenção de forma qualitativa. A análise dos dados e as observações permitem inferir que ao serem expostos a atividades voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, os estudantes podem aumentar, de forma significativa, o desempenho na fluência em leitura e na compreensão de texto literal e inferencial. Não foi evidenciado, no grupo controle, que o fato de passarem por avaliação da fluência possa ser responsável pelo aumento na compreensão. Assim, considera-se que para além de avaliar é preciso favorecer, em contexto educacional, atividades voltadas a ampliar as habilidades cognitivas e linguísticas, por meio do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora.

Palavras-chave: Estratégias de leitura 1. Compreensão de texto 2. Fluência 3. Ensino explícito 4.



## ABSTRACT

The development of reading competence is related to thinking. Longitudinal studies presented by Giasson (1993, 2012), Solé (1998), Colomer and Camps (2002), Kato (2005), Sim-Sim (2005), Koch and Elias (2008), Marcuschi (2008), Girotto and Souza (2010), Rasinski and Padak (2013), Spinillo et al., (2013), Oakhill et al., (2017), Viana et al., (2017), Mousinho et al., (2019), highlight that when students start to make conscious use of reading comprehension strategies, they start to present an increase this skill. Thus, it is necessary to favor the explicit teaching of strategies, that is, it is necessary to explain to the child (What? When? Where? Why?) to do to face the complexities that the text unveils. To prove the impact of explicit teaching of reading comprehension strategies for fluency and comprehension of the literal and inferential text by 4th-grade students, an almost experimental study was carried out, with an intervention design. Fifty students from two classes of 4th grade of the elementary school participated in this study, being an intervention consisting of a group ( $n = 25$ ), 11 girls and 14 boys, aged (8.6 and 9.5 years) and another group of control ( $n = 25$ ), 11 girls and 14 boys, aged (8.6 to 9.8 years). The study was divided into three stages: pre-test - intervention - post-test, which were completed in 30 days: 4 days to perform the (pre-test) in which the diagnosis was made regarding fluency skills in oral reading and text comprehension. 22 days (reading sessions - intervention) lasting 55 minutes in which explicit teaching of strategies was provided: silent, oral, and dramatized reading, predictions, inference of meaning to words and expressions, a reference to connectors, summary, retelling, use of graphics, questions to the text, identification of the subject and the main idea and 4 days (post-test) to collect fluency data in oral reading and text comprehension. To collect data on fluency in oral reading, procedures described by Rasinski and Padak (2013) and Barros and Spinillo (2019) were used, considering the notes of Deeney (2010). To verify the literal and inferential understanding of narrative and expository text, the Reading Comprehension Protocol (PROCOMLE) by Cunha and Capelline (2014) was used. In the intervention, aimed at the explicit teaching of comprehension strategies, 4 children's literature books and 2 expository texts were used. To collect data on the reading sessions, a photographic camera, Record in the Field Journal, and activities performed by the students were used. The results of the evaluations (pre-test and post-test) were analyzed quantitatively and the observations throughout the intervention process in a qualitative way. The analysis of the data and the observations allow us to infer that when exposed to activities aimed at the explicit teaching of reading comprehension strategies, students can significantly increase their performance in reading fluency and in understanding the literal and inferential text. It was not shown, in the control group, that the fact of undergoing fluency assessment may be responsible for the increase in understanding. Thus, it is considered that in addition to evaluating, it is necessary to favor, in an educational context, activities aimed at expanding cognitive and linguistic skills, through the explicit teaching of reading comprehension strategies.

Keywords: Reading strategies 1. Text comprehension 2. Fluency 3. Explicit teaching 4

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA .....	42
FIGURA 2 – ESTRUTURAS E PROCESSO DO LEITOR .....	48
FIGURA 3 – ESTRUTURAS E SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM .....	50
FIGURA 4 – MODELO DE ENSINO EXPLÍCITO .....	67
FIGURA 5 – GRELHA PARA ACOMPANHAR A LEITURA–PRÉ-TESTE .....	83
FIGURA 6 – GRELHA PARA ACOMPANHAR A LEITURA –PÓS-TESTE .....	90
FIGURA 7 – LIVRO: O MACACO MALANDRO.....	100
FIGURA 8 – ATIVIDADE: RESUMO.....	109
FIGURA 9 – LIVRO: A FORMIGUINHA E A NEVE .....	111
FIGURA 10 – ATIVIDADE: GRÁFICO PARA TEXTO ACUMULATIVO .....	113
FIGURA 11 – ATIVIDADE: RECONTO.....	115
FIGURA 12 – ATIVIDADE: RELAÇÃO DOS REFERENTES.....	116
FIGURA 13 – LIVRO: NO CAMINHO DE ALVINHO TINHA UMA PEDRA.....	118
FIGURA 14 – ATIVIDADE: RESUMO.....	127
FIGURA 15 – ATIVIDADE: GRÁFICO TEXTO EXPOSITIVO .....	133
FIGURA 16 – ATIVIDADE: ASSUNTO E IDEIA PRINCIPAL .....	134
FIGURA 17 – ATIVIDADE: RELAÇÃO DOS REFERENTES.....	137
FIGURA 18– LIVRO: DA PEQUENA TOUPEIRA QUE QUERIA SABER QUEM TINHA FEITO COCÔ NA CABEÇA DELA .....	138

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MÉTODOS SINTÉTICOS.....	28
QUADRO 2 – MÉTODOS ANALÍTICOS.....	30
QUADRO 3 – TIPOS DE LEITORES A PARTIR DOS MODELOS DE PROCESSAMENTO .....	30
QUADRO 4 – DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA.....	33
QUADRO 5 – FASES PARA AUTOMATIZAÇÃO NA LEITURA.....	34
QUADRO 6 – FASES DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA .....	35
QUADRO 7 – TIPOS DE MEMÓRIA .....	41
QUADRO 8 – GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS .....	44
QUADRO 9 – NARRATIVA COM UM EPISÓDIO .....	45
QUADRO 10 – TEXTOS EXPOSITIVOS – CARACTERÍSTICAS E PALAVRAS CHAVE .....	46
QUADRO 11 – PROCESSOS: RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS .....	53
QUADRO 12 – ATIVIDADES PARA PROSÓDIA E A COMPREENSÃO .....	55
QUADRO 13 – INFERÊNCIAS DE COESÃO LOCAL E COERÊNCIA GLOBAL.....	57
QUADRO 14 – ENSINO EXPLÍCITO DE INFERÊNCIAS.....	58
QUADRO 15 – ASSUNTO E IDEIA PRINCIPAL .....	59
QUADRO 16 – ENSINO EXPLÍCITO – RESUMO .....	60
QUADRO 17 – ENSINO EXPLÍCITO – RECONTO .....	61
QUADRO 18 – PROCEDIMENTOS PARA MONITORAR A FLUÊNCIA .....	71
QUADRO 19 – NÍVEIS DE PRECISÃO NA LEITURA .....	72
QUADRO 20 – ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE FLUÊNCIA .....	73
QUADRO 21 – GRADE HORÁRIA – 4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL .....	78
QUADRO 22 – PRÉ-TESTE: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS .....	82
QUADRO 23 – FÓRMULAS PARA ANALISAR A FLUÊNCIA NA LEITURA .....	84
QUADRO 24 – MODELO DE FICHA – REGISTRO DO DESEMPENHO .....	85
QUADRO 25 – ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES REALIZADAS .....	87
QUADRO 26 – ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO .....	88
QUADRO 27 – PÓS-TESTE – AVALIAÇÃO FLUÊNCIA E COMPREENSÃO .....	89
QUADRO 28 – MODELO DE FICHA – REGISTRO DO DESEMPENHO .....	91

## TABELAS

TABELA 1	– IDEB – MÉDIA E META - 2013 A 2019 .....	17
TABELA 2	– REPROVAÇÃO, ABANDONO E APROVAÇÃO.....	17
TABELA 3	– PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE 2013 A 2019 .....	18
TABELA 4	– NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA – PISA– 2000 A 2018 .....	18
TABELA 5	– DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS – GÊNERO.....	80
TABELA 6	– DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS – IDADE .....	81
TABELA 7	– PRÉ-TESTE – ANÁLISE INTERGRUPOS - FLUÊNCIA NA LEITURA .	94
TABELA 8	– PRÉ-TESTE – FREQUÊNCIA NA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL.....	95
TABELA 9	– PRÉ-TESTE – COMPREENSÃO – TEXTO NARRATIVO E EXPOSITIVO .....	96
TABELA 10	– PRÉ-TESTE – FREQUÊNCIA – COMPREENSÃO TEXTO – NARRATIVO E EXPOSITIVO .....	97
TABELA 11	– PÓS-TESTE – FLUÊNCIA NA LEITURA ORAL .....	144
TABELA 12	– PÓS-TESTE – FREQUÊNCIA NA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL...	145
TABELA 13	– PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE–FLUÊNCIA NA LEITURA .....	147
TABELA 14	– PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE – FREQUÊNCIA NA FLUÊNCIA .....	149
TABELA 15	– PÓS-TESTE – COMPREENSÃO – TEXTO NARRATIVO E EXPOSITIVO .....	150
TABELA 16	– PÓS-TESTE – FREQUÊNCIA – COMPREENSÃO – NARRATIVO - EXPOSITIVO .....	151
TABELA 17	– PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE – COMPREENSÃO – TEXTO NARRATIVO – EXPOSITIVO .....	152
TABELA 18	– PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE – FREQUÊNCIA– TEXTO NARRATIVO – EXPOSITIVO .....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CNE	– Conselho Nacional de Educação
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
NRP	– <i>National Reading Panel</i>
NICHD	– <i>National Institute of Child Health and Human Development</i>
CBN	– Currículo Baseado no Monitoramento
PNA	– Plano Nacional de Alfabetização
PISA	– <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i>
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
MSL	– Modelo Simples de Leitura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	JUSTIFICATIVA .....	16
1.2	OBJETIVOS .....	26
1.2.1	Objetivo geral.....	26
1.2.2	Objetivos específicos .....	26
1.2.3	Hipóteses.....	26
<b>2.</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>27</b>
2.1	LEITURA E ESCRITA .....	27
2.1.1	Modelos de processamento da leitura e escrita e métodos de ensino .....	28
2.1.2	Fases de desenvolvimento da leitura e escrita .....	32
2.1.3	Teorias psicológicas de ensino e aprendizagem .....	38
2.2	ASPECTOS QUE INFLUENCIAM A COMPREENSÃO LEITORA .....	42
2.2.1	O texto: Interação do autor, forma e conteúdo .....	43
2.3	CONTEXTO PSICOLÓGICO, SOCIAL E FÍSICO .....	47
2.4	AS ESTRUTURAS E PROCESSOS DO LEITOR.....	48
2.4.1	Conhecimentos sobre a língua .....	48
2.4.2	Conhecimentos de mundo prévio.....	50
2.4.3	Estruturas afetivas.....	51
2.5	OS PROCESSOS E SUBPROCESSOS .....	53
2.5.1	Microprocessos – Reconhecimento e leitura de palavra e grupo de palavras.....	53
2.5.2	Processos de integração –conectores, referentes e inferências .....	56
2.5.3	Macroprocesso: Ideia principal, resumo e reconto .....	59
2.5.4	Processos de elaboração – Previsão, imagem mental, ligação com os conhecimentos e raciocínio.....	61
2.5.5	Processos metacognitivos .....	63
2.6	ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	65
2.7	AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA .....	70
<b>3</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>75</b>
3.1	CONTEXTO DE REALIZAÇÃO .....	77
3.2	PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	79
3.3	PARTICIPANTES .....	80
3.4	PRÉ-TESTE – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	81
3.5	INTERVENÇÃO – PROCEDIMENTO E INSTRUMENTOS .....	86

3.6	PÓS-TESTE – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	89
<b>4</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>93</b>
4.1	PRÉ-TESTE – FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE TEXTO .....	93
4.2	ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA .....	98
4.3	PÓS-TESTE – FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE TEXTO .....	144
4.4	CONCLUSÕES.....	156
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>165</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais. Tem como objetivo comprovar a relevância do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, para a fluência e a compreensão de texto pelos estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

Ao fundamentar-se nas contribuições da psicolinguística e no Modelo Simples de Leitura, foram apresentadas na revisão de literatura, informações nacionais e internacionais a respeito dos aspectos que influenciam a construção da compreensão leitora, instruções práticas e avaliação, considerando três variáveis: texto – contexto – leitor.

No Capítulo 1, encontra-se a introdução, a justificativa, objetivos gerais e específicos e as hipóteses.

No capítulo 2, apresenta-se a definição de leitura, os modelos teóricos de leitura, os modelos de ensino e aprendizagem, as fases de desenvolvimento da leitura e da escrita, as estruturas e os processos que influenciam na compreensão leitora, o ensino explícito de estratégias de compreensão, e, por fim, instrumentos e procedimentos para avaliação da leitura.

No Capítulo 3, apresenta-se o método, os procedimentos e materiais, o contexto de realização da pesquisa, procedimentos éticos e os participantes.

No Capítulo 4, apresenta-se a discussão dos resultados, subsequente a este, as considerações finais e as referências bibliográficas.



## 1.1 JUSTIFICATIVA

A leitura apresenta uma importância vital, como estratégia de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento nos leitores de capacidades de análise crítica e síntese, bem como o entendimento de sua realidade. Assim, de acordo com Kleiman (2005), “o desenvolvimento da competência leitora, pode ser considerado a garantia do sucesso acadêmico e consequentemente a inserção do indivíduo na sociedade”.

Ao adentrar no espaço escolar, a criança não é uma tábula rasa, pois traz consigo diferentes conhecimentos prévios de mundo, linguísticos e cognitivos, advindos de suas vivências familiares, culturais, religiosas e sociais. Estes conhecimentos se encontram em constantes mudanças. Porém, de acordo com Branco e Guimarães (2008, p. 254), “cabe a escola a responsabilidade de aperfeiçoar e sistematizar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.”

No entanto, o que se observa é que a própria escola vem enfrentando dificuldades na formação de seus leitores, incluindo no âmbito destas, questões relacionadas à compreensão leitora, como atestam os Índices de Desempenho da Educação Básica (IDEB), apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), cuja média depende dos índices de aprovação e dos resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup>, que avalia o desempenho dos estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, das três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências<sup>2</sup>.

De acordo com o INEP (2019), para avaliar a competência leitora, o SAEB utiliza os Parâmetros de Língua Portuguesa, descritos em escalas de 1 a 9, divididos em 3 níveis, em que de (1 a 3) corresponde ao nível insuficiente, de (4 a 6) corresponde ao nível básico e de (7 a 9) corresponde ao nível adequado.

Entre 2013 e 2019, os estudantes de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentaram aumento gradual na média do IDEB e vem ultrapassando as metas projetadas, o mesmo não ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme apresenta a TABELA 1.

---

<sup>1</sup> A partir de 2019 as Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), passam a ser identificadas com a nomenclatura SAEB juntamente com as fases correspondentes. (BRASIL, 2019).

<sup>2</sup> O resultado da avaliação de Ciências não é contabilizado para a média do IDEB. (BRASIL, 2019).

TABELA 1– IDEB – MÉDIA E META - 2013 A 2019

	2013		2015		2017		2019	
	Média	Meta	Média	Meta	Média	Meta	Média	Meta
Ensino fundamental I (5º ano)	4,9	4,7	5,3	5,0	5,5	5,2	5,7	5,5
Ensino fundamental II (9º ano)	4,0	4,1	4,2	4,5	4,4	4,7	4,6	5,0
Ensino Médio (3º ano)	3,4	3,6	3,5	4,0	3,5	4,4	3,9	4,7

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos resultados do IDEB 2013-2019 (BRASIL, 2019)

Entre 2013 a 2019, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental aumentaram 0,8 pontos na média do IDEB, nos anos finais do Ensino Fundamental, 0,6 pontos e no Ensino Médio, o aumento foi de 0,4 pontos.

A taxa de reprovação e abandono escolar, que interferem no aumento das médias do IDEB e são mais significativas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme apresenta a TABELA 2.

TABELA 2 – REPROVAÇÃO, ABANDONO E APROVAÇÃO

Etapas	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,1%	0,7%	94,3%
Número de estudantes	(768.668)	(103.805)	(14.304.948)
Anos finais do Ensino Fundamental	9,5%	2,4%	88,1%
Número de estudantes	(1.143.031)	(291.353)	(10.573.167)
Ensino Médio	10,6%	6,1%	83,4%
Número de estudantes	(749.182)	(429.611)	(5.920.213)

FONTE: A autora a partir dos dados do INEP (BRASIL, 2019)

Em comparação com os índices de reprovação e abandono apresentados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a porcentagem praticamente dobra nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em relação ao abandono, nos anos finais de ensino Fundamental a porcentagem dobra. E no Ensino Médio, se apresenta 6 vezes maior. Quanto a taxa de aprovação, se encontra acima de 80% em todas as fases de ensino.

A reprovação e o abandono, inviabilizam o aumento das médias do IDEB, pois geram altas taxas de distorção idade-série, crescente ao longo das fases da educação básica, no entanto, estes não são os únicos responsáveis pelos baixos índices. Sendo a leitura objeto de estudo, foi realizado uma análise nos resultados apresentados pelo INEP, a respeito do desempenho dos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa.

Entre 2013 a 2019 o desempenho dos estudantes nesta competência, se apresenta conforme TABELA 3.

TABELA 3 – PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE 2013 A 2019

	2013	2015	2017	2019
Ensino fundamental I (5º ano)	166	208	215	227
Ensino fundamental II (9º ano)	246	252	258	263
Ensino Médio (3º ano)	264	267	268	272

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos resultados do IDEB 2013-2019 (BRASIL, 2019)

Conforme se observa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desempenho dos estudantes aumentou 60 pontos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o aumento na média dos estudantes em proficiência leitora foi de 20 ponto e no Ensino Médio, o aumento na competência leitora foi de 0,8 pontos. Em síntese, as habilidades de compreensão leitora dos estudantes deveriam aumentar ao avançarem para níveis mais elevados de instrução formal, no entanto, embora seja observado aumento nos anos iniciais, o mesmo não se observa ao analisar os resultados apresentados pelos estudantes nas fases subsequentes.

O resultado do SAEB, reflete nas avaliações realizadas em âmbito internacional pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), que avalia as habilidades em matemática, leitura e ciências, por amostragem de estudantes na faixa etária dos 15 anos, matriculados em escolas públicas e particulares de diversos países, de três em três anos. Em cada aplicação do PISA, é dada ênfase a uma determinada área. Em 2018, a leitura foi considerada para análise. O resultado do PISA <sup>3</sup>, é apresentado em parâmetros que compreendem de 0 a 6. No nível 0, representado pelo 1c vai até (189), nível 1b (262); 1 (335); 2 (407); 3 (480); 4 (553); 5 (623); 6 (698). Entre 2000 a 2018, as médias de estudantes brasileiros no PISA, vem se arrastando de forma lenta e gradual, conforme apresenta a TABELA 4.

TABELA 4 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA – PISA– 2000 A 2018

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Brasil	398	403	393	412	410	407	413

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos resultados Brasil no PISA (BRASIL, 2019)

Conforme apresentado, a diferença no desempenho dos estudantes brasileiros, entre a primeira edição do PISA, realizada no ano de 2000 e a última em 2018, demonstra aumento de 15 pontos. No entanto, de acordo com o INEP (2019), a média encontra-se distante da obtida por países desenvolvidos que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

<sup>3</sup> Os parâmetros do PISA podem ser consultadas no site do INEP disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB>

Econômico (OCDE) que foi de 487. A média de 413, foi alcançada pelos estudantes de instituições particulares e federais. No entanto, a média estadual foi de 404. Já a municipal foi de 330. Dos 10.691 estudantes brasileiros avaliados pelo PISA, 50% alcançaram nível 2, nesse nível, apresentam capacidade para localizar e recuperar informações, em diferentes gêneros textuais (nível 1 de compreensão), mas têm dificuldades de integrar e interpretar as informações, ou seja, fazer inferências e relacioná-las com seus conhecimentos prévios (nível 2 de compreensão) e 2% apresentaram habilidade para diferenciar fato de opinião. (BRASIL, 2019).

Em 2018, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) descreve que três (3) em cada dez (10) brasileiros, ou seja, (30%) são analfabetos funcionais, ou seja, incapazes de compreender textos simples. Apresentam habilidades para decodificar as letras, mas não desenvolveram a habilidade de compreensão de texto, embora estejam tecnicamente alfabetizados. Este dado corresponde à cerca de 38 milhões de brasileiros, sendo que 13% encontram-se no ensino médio e acima de 4% estão no ensino superior.

O resultado apresentado pelo INEP, a respeito do desempenho no SAEB e PISA, tem impulsionado o Governo Federal, em parceria com estados, municípios, universidades a desenvolver ações, a fim de fortalecer o papel da escola, da família e da sociedade de um modo geral, na tentativa de superar as dificuldades apresentadas pelos estudantes na competência leitora. Dentre as ações realizadas pelo governo, algumas foram arroladas e justificam a relevância social de estudos voltados a descrever os aspectos que influenciam a compreensão leitora.

Em 2007, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, publicou o relatório intitulado “Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos”. O documento, faz uma compilação do relatório de uma metanálise conduzida pelo *National Reading Panel*<sup>4</sup> (2000). De acordo com o relatório oito componentes apresentam relação para com o processo de alfabetização: consciência fonológica, familiaridade com os textos, metalinguagem,

---

<sup>4</sup> O National Reading Panel (NRP) é um relatório realizado a pedido de um órgão do governo dos Estados Unidos. Formado em 1997, a pedido do Congresso Nacional, com o objetivo declarado de avaliar a eficácia de diferentes abordagens usadas para ensinar as crianças a ler. O painel foi criado pelo Diretor do Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (NICHD) dos Institutos Nacionais de Saúde, em consulta com a Secretaria de Educação dos Estados Unidos e, incluiu especialistas de destaque nas áreas de educação em leitura, psicologia e ensino superior.

consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético, decodificação, fluência, vocabulário e estratégias de compreensão de texto.

Entre 2007 e 2012, o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com as Universidades, desenvolveram duas grandes ações: o Pró Letramento e o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os programas enfatizaram a compreensão a respeito do trabalho para o desenvolvimento da linguagem, considerando os aspectos relacionados à compreensão da leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

Para Castro, Guimarães e Branco (2015) e Castro, Minatel e Guimarães (2016), ao analisarem a estrutura do (PNAIC), descrevem que ele caminha na contramão do que defende a formação de profissionais reflexivos e críticos que pressupõe interação ativa e contínua dos indivíduos, num movimento de tomada de consciência, construção e reconstrução de conhecimentos oriundos de modelos sociocognitivos e de formação permanente dos professores.

Além, disso Melo (2015), descreve ao analisar os cadernos utilizados para formação dos professores, percebe-se que é assumido a perspectiva de letramento, com referência a diferentes perspectivas teóricas como o Construtivismo e a Sócia Histórica. No entanto, estas são feitas indistintamente, sendo assim, a única clareza é a destituição do processo de alfabetização de seus aspectos sociais, políticos e ideológicos, limitando-se a prática do ler e escrever vinculada ao método fônico. As propostas didáticas pedagógicas restringiram-se a utilização de textos de circulação social dissecados em suas menores partes, sílabas e letras, de maneira a desenvolver-se a consciência fonológica.

Nesse ínterim, foi publicado a lei nº12.244/2010, editada pelo Governo Federal, que estabeleceu aos estados e municípios o prazo de até dez anos, para implantar bibliotecas em suas escolas.

No entanto, ao analisar os dados do censo escolar organizados pelo MEC a respeito do número de bibliotecas, entre (2009 a 2017), Campello, Barbosa e Proença (2018), descrevem que, “é possível conhecer tendências genéricas, como por exemplo, que a rede privada é mais bem equipada de bibliotecas/salas de leitura do que a pública; que há uma forte discrepância entre o ensino fundamental e o médio; que a distribuição geográfica de bibliotecas/salas de leitura é desequilibrada entre as cinco regiões do país”. Porém, os dados não especificam o que se entende por bibliotecas e salas de leitura, além do funcionamento e trabalho direcionado com a leitura neste ambiente.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista para entrar em vigência a partir de 2020. A BNCC foi elaborada para definir o conjunto de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, para dessa forma, dar cumprimento a dispositivos legais, contidos na Constituição Federal de 1988, na LDB 1996, nos fundamentos dos Parâmetros Curriculares da Educação Básica (PCNs, 1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e no Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional até 2024. (BRASIL, 2019).

Em 11 de abril de 2019, foi sancionado o Decreto nº 9.765, que institui no Art. 1º a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização<sup>5</sup> baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto<sup>6</sup> e o analfabetismo funcional<sup>7</sup>, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Com a publicação do Caderno “Políticas Nacionais de Alfabetização”, divulgado em 15 de agosto de 2019, o governo assume dois paradigmas de pesquisas: Ciências Cognitivas e o da Neurociência, trazendo como referência o Documento Elaborado pelo National Reading Panel (2000), destacando seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção de texto escrito.

De acordo com o MEC (2019), para atender aos objetivos do PNA (2019), o Governo Federal implementou dois programas “Tempo de Aprender” e o “Conta para Mim”. O foco do primeiro programa é a alfabetização, tem como objetivo a formação continuada, aprimoramento das avaliações e valorização dos professores do Pré e 1º ao 2º ano. O programa contempla 30 horas de formação para os professores e o jogo “Grapho Game”, voltado ao ensino sistemático dos sons das letras. Para jogar é preciso baixar no smartphone e à medida que identificam as letras e seus respectivos sons, as crianças recebem reforço positivo. O jogo a ser implementado

---

<sup>5</sup> Alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão.

<sup>6</sup> Analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever.

<sup>7</sup> Analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto.

a partir de 2021, nas escolas públicas estaduais e municipais, poderá ser utilizado pelas famílias. (BRASIL, 2019).

O segundo programa, “Conta para mim”, tem como objetivo instruir as famílias a realizarem atividades de leitura, a partir do uso de textos disponibilizados na plataforma, que podem ser baixados e impressos. O programa inclui 40 títulos em formato digital, para os pais lerem em voz alta com seus filhos, 20 vídeos animados, também disponíveis em libras e 10 cantigas infantis populares. Os títulos são distribuídos em cinco categorias: ficção, contos de fadas, poesias, somente com imagens e informativos. (BRASIL, 2019).

Diante dos objetivos e estruturas dos programas, “Tempo de Aprender” e “Conta para Mim”, algumas considerações relacionadas a questões socioeconômicas das famílias brasileiras e o fato de considerar um método para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, são discutidas.

De acordo com os dados socioeconômicos apresentados pelo IBGE (2018), aproximadamente 23,9% das famílias brasileiras vivem com até 1.908 reais, 18,6% recebem entre 1.098 a 2.862 reais, e dentre os que ganham acima deste valor, representam 57,6% das famílias, ou seja, aproximadamente 42,5% da população brasileira, vive com salários abaixo de 2.862 reais. Desta forma precisa decidir entre o que é necessidade e o que é prioridade: trabalhar, voltar a estudar, alimentar, comprar livros, fazer impressão de material, ter acesso à internet, além do smartphone para baixar os vídeos e os textos disponibilizados para leitura, impressora para imprimir as atividades, espaços e fantasias e um delicioso lanche.

Quanto ao programa “Tempo de aprender”, voltado ao ensino sistemático dos fonemas, é um aspecto abrangente, discutido na literatura nacional e internacional, que embora o reconhecimento das letras do alfabeto, seja uma habilidade a ser desenvolvida, não é a única responsável para o aumento da competência leitora. Além destes aspectos, reitera-se que a fala não necessariamente representa a escrita e tampouco a escrita é uma representação da fala.

Diante da problemática relacionada a competência leitora dos estudantes, observados nos resultados no SAEB e PISA, dos programas implementados pelo poder público, que mudam a cada nova gestão, destaca-se a relevância de estudos científicos voltados a contribuir com informação a respeito dos aspectos que se somam para construção da compreensão leitora, tema deste estudo.

O desenvolvimento da competência leitora está relacionado a dois procedimentos indissociáveis: a decodificação ou o reconhecimento do sistema de representação da língua e a compreensão da linguagem oral e escrita. Para Giasson (1993), Solé (1998), Colomer e Camps

(2002), Alliende e Condemarín (2005), Kato (2005), Sim-Sim (2005), Kock e Elias (2008), Girotto e Souza (2010), Rasinski e Padak (2013), Oakhill, Cain e Elbro (2017), Viana, Brandão e Ribeiro (2017), Spinillo (2013) e Mousinho et al., (2019), são habilidades descritas de baixo e alto nível. Nas habilidades de baixo nível encontram-se: a) descoberta do princípio alfabético, b) o conhecimento progressivo do código ortográfico e o domínio progressivo do procedimento de decodificação; c) constituição do léxico mental ortográfico. Nas habilidades de alto nível, encontram-se os conhecimentos linguísticos e de mundo prévio, fluência, vocabulário, inferir sentido a palavras e expressões, estrutura do texto e uso consciente de estratégias de compreensão leitora.

Para favorecer as habilidades de baixo nível e de alto nível, é consenso que quando o objeto de estudo é a leitura, se faz necessário o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, neste processo três variáveis encontram-se intrincadas: texto-contexto-leitor.

Ao buscar nos periódicos da Capes e Scielo, por estudos interventivos realizados entre 2013 e 2019, utilizando palavras chaves “Ensino explícito” e “Estratégias de compreensão leitora”. Foram identificados (13) estudos, destes, (6) seis estudos apresentam delineamento interventivo e objetivos distintos.

Gandin (2013), no estudo intitulado, “É possível escrever textos narrativos no 3º ano do Ensino Fundamental”. Com objetivo de responder a esse questionamento, que também é título de sua dissertação, realizou um estudo com delineamento interventivo em três fases: pré-teste – intervenção – pós-teste. No pré-teste identificou os níveis de leitura e escrita, fundamentando-se nas fases de leitura apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1974). A avaliação foi também considerada como diagnóstica. A autora realizou nove (9) sessões, focalizando na leitura de textos pertencentes a literatura infantil, realizando o ensino explícito de estratégias para compreensão, que envolve a gramática da narrativa e duas (2) sessões para os pós-teste, totalizando 20 horas de atividades.

Para Gandin (2013), a leitura mediada, dramatizada e análise de textos por parágrafos, produção textual em partes, utilização de fichas de conteúdo e material lúdico, pode favorecer o aumento dos níveis de escrita silábica alfabética e alfabética dos estudantes de 3º ano do ensino fundamental.

Medeiros e Flores (2017), no estudo intitulado, “Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa”. Com o objetivo de investigar o efeito da leitura dialógica – leitura em voz alta, intercalada com perguntas e *feedback*, baseados em dimensões temáticas (funções) da narrativa de contos dos Irmãos



Grimm. Para os autores a leitura dialógica pode promover não só ganhos em vocabulário, mas também a compreensão da história. Ressaltam sobre a relevância de estudos futuros buscarem verificar as contribuições específicas de cada componente e observar os efeitos sobre a compreensão de outros gêneros textuais.

Oliveira (2017), no estudo intitulado, “O ensino da compreensão leitora: concepções dos professores sobre a leitura e o desenvolvimento da proficiência dos alunos”. Com objetivo de verificar a compreensão literal e inferencial de textos narrativos e expositivos, realizou estudo com 10 professoras do 4º ano do ensino fundamental e uma intervenção com estudantes de duas turmas de 4ª ano do ensino fundamental.

De acordo com Oliveira (2017), embora o conteúdo relativo ao ensino da compreensão seja quase todo do conhecimento dos docentes, os conceitos relacionados à dimensão cognitiva relacionados ao texto - leitor - contexto, nos encaminhamentos pedagógicos, algumas vezes são negligenciados. Quanto ao resultado da intervenção, após 13 sessões, voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão, os estudantes embora não tenham ampliado sua capacidade de leitura crítico-reflexiva, outras habilidades apresentaram aumento significativo.

Braz (2018), no estudo intitulado, “O ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção”. Com o objetivo de observar e analisar as práticas pedagógicas para o ensino da compreensão da leitura, adotadas por professoras de 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, e a partir de uma intervenção, voltada ao ensino explícito de estratégias de compreensão, analisar o desempenho dos estudantes na compreensão literal, inferencial, reorganização e crítica.

De acordo com Braz (2018), embora o conteúdo relativo ao ensino da compreensão, seja quase todo do conhecimento dos docentes, ao observar 16 momentos de leitura, identificou que os conceitos relacionados à dimensão cognitiva que envolve as variáveis relacionados ao texto - leitor - contexto, nos encaminhamentos pedagógicos, algumas vezes são negligenciados. Quanto ao resultado da intervenção, após a realização de sessões, voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão, os estudantes, embora não tenham ampliado sua capacidade de leitura crítico-reflexiva, outras habilidades apresentaram aumento significativo.

Em consonância, Oliveira (2017) e Braz (2018), sugerem que propostas voltadas ao ensino explícito da compreensão leitora devem, acima de tudo, focalizar as estratégias metacognitivas que estão relacionadas ao desenvolvimento de competências de ordem superior, responsáveis pelo monitoramento e controle da própria compreensão. Neste sentido, ressaltam

sobre a importância do aprimoramento dos professores para a utilização de estratégias que favoreçam os processos metacognitivos do leitor.

Ferreira e Gonçalves (2018), no estudo intitulado, “O ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: programa de intervenção no 3º ano de escolaridade”, com objetivo de verificar a repercussão do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, aplicou atividades diversas, como organização de frases móveis considerando o sentido do texto e uso de esquemas/mapas conceituais com as ideias principais do texto e, a partir deles, o resumo da história. Os estudantes apresentaram aumento na compreensão literal, inferencial, reorganização e crítica, de forma mais significativa na literal, a qual já se apresentava melhor no pré-teste.

Souza e Hernandez (2019), no estudo intitulado, “Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão”. Com o objetivo de abordar duas condições para que a criança se aproprie das capacidades de leitura e produção de texto do gênero “conto”. Na intervenção foram utilizados textos pertencentes a literatura infantil, as crianças foram desafiadas a pensar em sua escrita, a partir de novos elementos fornecidos, para que no final do processo pudessem usar a escrita de contos de maneira autônoma e dialógica, ampliando suas capacidades leitoras e produtoras do conto. As crianças foram instigadas a discutir os aspectos relacionadas a linearidade, causas e consequências, agregação, de humor, medo, alegria, emoção, ou de qualquer outra ideia pretendida. De acordo com os autores, os procedimentos adotados contribuíram para o aumento da competência leitora.

O conjunto de informações que se detectou, a partir da análise dos estudos teóricos e empíricos realizados em âmbito nacional e internacional, permitiram o acesso ao conhecimento acerca do "estado da arte" a respeito dos aspectos que influenciam a compreensão leitora.

Dada complexidade da aprendizagem e sistematização da leitura e escrita, este estudo tem sua relevância científica ao apresentar informações que se somem as já existentes, relacionadas aos componentes necessários a construção da compreensão leitora e assim responder ao seguinte questionamento:

Qual o impacto do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora na fluência e na compreensão de texto pelos estudantes do 4º ano do ensino fundamental?

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Verificar o impacto do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora na fluência e na compreensão de texto pelos estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- a) Analisar o desempenho na fluência em leitura oral (velocidade, precisão e prosódia) dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental;
- b) Verificar o desempenho na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo pelos estudantes do 4º ano do ensino fundamental;
- c) Integrar os resultados e comprovar a relevância do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora na fluência em leitura oral e na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo.

### **1.2.3 Hipóteses**

A partir da pesquisa bibliográfica sobre o tema nos livros, teses, dissertações e artigos, considerou-se o levantamento das seguintes hipóteses:

(H1) Os estudantes apresentam velocidade e precisão, mas não apresentam prosódia.

(H2) Os estudantes apresentam desempenho na variável literal, de forma mais significativa que na variável inferencial de texto narrativo e expositivo.

(H3) Ao participarem de sessões voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, os estudantes podem comprovar aumento na fluência (velocidade, precisão e prosódia) e na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 LEITURA E ESCRITA**

A origem da leitura e da escrita, ocorreu para que a humanidade pudesse se comunicar, e o homem desenvolveu a capacidade de representar simbolicamente a realidade. Assim, estabeleceu convenções por meio de um sistema de signos gráficos que chamamos de língua. A invenção destes sinais, permitiu que a comunicação fosse realizada através da representação e compreensão dos signos gráficos, ampliando as possibilidades de comunicação, que antes era estritamente oral. Os sinais gráficos apresentavam objetivos bastante diversos, desde o poder derivado da posse da palavra sagrada, segurança na transmissão de leis e ordens a terras distantes até a difusão em massa de conhecimentos. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 11).

De acordo com Colomer e Camps (2002), os signos gráficos eram representações pictográficas, sendo a representação dos objetos e ações realizadas por meio de desenhos, passando a forma ideográfica ou logográfica, como ocorre com os povos cuneiformes dos sumérios, por volta de 3.000 a.C., e na chinesa, ou na hieroglífica egípcia. Consequentemente o inconveniente de se ter que decorar uma enorme quantidade de signos, para poder representar as palavras, levou a escrita logográfica a desenvolver sistemas mistos - logográficos e fonográficos - com a utilização de signos para representar componentes fonéticos e semânticos das palavras.

Colomer e Camps (2002, p. 12), descreve que os fenícios elaboraram então, um sistema de representação dos símbolos consonantais, que constituiu a base do alfabeto adotado pelos gregos. Estes incluíram os signos vocálicos e a ideia de que toda sílaba é divisível nesses signos, e seu alfabeto levou a nosso sistema gráfico atual, por meio da escrita latina.

Para Moraes (2014), após a chegada da invenção da escrita, no Brasil, por volta de 1500 d.C., mais especificamente entre os Séculos XVII e XX pesquisadores e teóricos de diferentes áreas do conhecimento discutiram sobre os modelos de processamento da leitura e da escrita, que por sua vez, levaram a práticas pedagógicas voltadas a adotar certas tendências teóricas e metodológicas.

A discussão a respeito do uso de métodos e tendências teóricas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita se prolongam ao adentrar no Século XXI, e suas implicações para a aprendizagem das crianças são discutidas.

### 2.1.1 Modelos de processamento da leitura e escrita e métodos de ensino

Os modelos de processamento da leitura são discutidos na linguística, psicologia, fonoaudiologia e educação.

Na linguística, os modelos de processamento são descritos de (*Botton-Up*, *Top-Down* e *Iterative*). Na psicologia e fonoaudiologia, os modelos de processamento são descritos de (Dupla Rota, Modelo Conexionista, Modelo cognitivista e o Modelo Simples de Leitura). Os modelos orientam as práticas educativas e justificam certas tendências metodológicas.

No modelo que envolve o processamento ascendente (*Botton-Up*), apresentado inicialmente por Gough (1972) e Kolers (1975), defende-se a ideia de que a escrita é a codificação da linguagem oral, em que, ao ler, o leitor faz a tradução da mensagem escrita, para sua forma oral, transformando grafemas em fonemas, ou seja, o leitor deve decifrar os signos e pronunciá-los, mesmo que seja de forma sub vocálica, ouvir-se pronunciando-os e receber o significado de cada unidade (palavra, frase, parágrafo) e uni-los uns aos outros, para que sua soma lhe ofereça o significado global. (KATO, 2005).

De acordo com Guimarães (2008) e Moraes (2014), os adeptos ao modelo de processamento ascendente, defendem o uso do método sintético, que envolve três propostas metodológicas: Alfabético, Silábico e o Fônico. Em cada proposta se encontram modelos distintos de ensino, conforme apresenta o QUADRO 1.

QUADRO 1– MÉTODOS SINTÉTICOS

ALFABÉTICO	SILÁBICO	FÔNICO
O ensino se inicia com os nomes das letras do alfabeto, prossegue-se fazendo combinações silábicas e montagem de palavras. B com A = BA, L com A= LA (BALA) A criança lê sentenças curtas, até chegar as histórias completas. O método alfabético, é também conhecido como método soletração, pois considera a relevância de soletrar as letras que formam a palavra. “B”, “A”, “L”, “A”	O ensino se inicia na apresentação das famílias silábicas, para depois, compreender as palavras. Assim como no alfabético, o aprendizado é feito de forma mecânica. BA-BE-BI-BO-BU-BÃO LA-LE-LI-LO-LU-LÃO	O ensino parte da apresentação dos sons das letras, ou seja, dos fonemas que constituem a palavra /b/, /a/, /l/, /a/. Considera-se que a criança aprende associando que aquele som que as palavras fazem quando ela fala são representados graficamente pelas letras. No método, considera-se primeiro ensinar as vogais, depois as consoantes e, então, sílabas e palavras.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Guimarães (2008) e Moraes (2014)

O método sintético, foi utilizado ao longo dos anos, amplamente discutido na literatura nacional. Em relação ao método Alfabético e Silábico, Cagliari (1974), Moraes (2014) e Mousinho et al., (2019), descrevem que os procedimentos não condizem com os aspectos linguísticos necessários para a aprendizagem da leitura. No método alfabético, por exemplo, ao ler “B” + “A”, apesar de acreditar que possa ser “BA” a criança lê “BEA”. Assim, também ocorre no método silábico, em que, por exemplo, o som que se apresenta nas sílabas “NA” da palavra “BANANA” não é o mesmo que se apresenta na sílaba “NA” da palavra “ANA”. Apesar de apresentar, o som de uma delas, o mesmo pode ser observado na sílaba “BO” da palavra “BOLO” que não se apresenta com o mesmo valor sonoro na palavra “BOLA”.

Quanto ao método fônico, criado por Capovila e Capovila (2000), considera-se que a criança aprende a ler e escrever associando o som das letras que constituem as palavras, ou seja, os fonemas representam os sons da fala, assim a aprendizagem da leitura e da escrita estaria relacionada a aprendizagem dos sons que as letras representam. O uso do método fônico consiste no treino do som das letras, primeiramente das vogais, consoantes, sílabas e palavras.

No modelo que envolve o processamento descendente, (*Top Down*), apresentado inicialmente por Goodman (1967) e Smith (1978), defende-se a ideia que a compreensão acontece com base nos conhecimentos prévios do leitor. Assim, ao ler, o leitor entra em um processo de predição, no qual, vai fazendo sucessivas adivinhações, que vão sendo confirmadas, refutadas e ou ajustadas, a partir do conhecimento que o leitor tem sobre o tema/assunto, ou seja, a interpretação não incide somente nos significados das palavras, nem na compreensão literal, já que os significados se constroem uns em relação aos outros. Nesse sentido, a aceitação do significado de cada palavra, depende da frase em que aparece, bem como, a estrutura da frase também comporta significado, em que um parágrafo pode conter a ideia central de um texto, ou construir um simples exemplo. Além disso, a articulação no discurso, o gesto de um personagem pode ser banal ou muito significativo, dependendo da narrativa na qual apareça e etc. (KATO, 2005).

De acordo com Guimarães (2008) e Moraes (2014), os adeptos ao modelo de processamento descendente, defendem o uso do método analítico, que envolve três propostas metodológicas: palavração, sentencição e global, conforme apresenta o QUADRO 2.

QUADRO 2 – MÉTODOS ANALÍTICOS

Palavração	Sentencição	Global
O ensino e aprendizado ocorre a partir de palavras simples que fazem parte do cotidiano, as crianças vão reconhecendo os sons destas palavras. O método propõe o uso do alfabetário para formar palavras de forma autônoma, a partir de suas hipóteses. Acredita-se que a criança vai descobrir sozinha que “B” e “A” forma “BA”.	O ensino e o aprendizado se iniciam a partir do uso de frases inteiras, selecionando palavras para análise.	O método, também conhecido como método de historietas ou contos, se inicia a partir das estruturas de textos com começo, meio e fim, e na sequência seleciona-se palavras para análise.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Guimarães (2008) e Moraes (2014)

De acordo com Moraes (2014), o uso de métodos analíticos ou sintéticos, levam a um único caminho, a análise dos sons, letras e sílabas. A distinção está que no método sintético, as atividades são realizadas das unidades menores para as maiores (fonema, sílaba, palavra e texto). Já no método analítico, as atividades pautam-se nas unidades maiores para as menores (texto, palavra, sílaba e fonema).

O modelo interativo e ou interacional (*interactive*), surge no final do Século XX apresentado inicialmente por McClelland e Rumelhart (1981) e integra os modelos de processamento (*Bottom Up – Top Down*). O leitor é considerado como um sujeito ativo, que utiliza conhecimentos do tipo muito variados, ou seja, para obter informações do escrito, reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo, considerando seus próprios esquemas conceituais e a partir dos seus conhecimentos de mundo, utiliza um determinado modelo, bem como, faz uso de outro, se assim considerar necessário. (KATO, 2005).

Para Kato (2005), os modelos de processamento ascendente (*Bottom Up*), *descendente* (*Top Down*) e interativo (*interactive*) permitem identificar três tipos de leitores, conforme apresenta o QUADRO 3.

QUADRO 3 – TIPOS DE LEITORES A PARTIR DOS MODELOS DE PROCESSAMENTO

Ascendente	Descendente	Interativo
O leitor constrói o significado com base nos dados do texto, faz pouca leitura nas entrelinhas e é capaz de detectar erros de ordem ortográfica e suas conclusões não são precipitadas.	O leitor é vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar o que é importante e o que é meramente ilustrativo (redundante) no texto.	O leitor utiliza de forma adequada e no momento apropriado os dois processos complementarmente.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Kato (2005)

Para Kato (2005), “quando o leitor faz uso do modelo interativo, ou seja, escolhe o modelo de processamento, trata-se de uma atividade metacognitiva, ou seja, é um leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento diante da leitura”.

Na psicologia cognitiva e fonoaudiologia, em detrimento aos modelos de processamento (*Bottom-Up, Top-Down e interative*), são apresentados os modelos Dupla Rota, Modelo connexionista e o Modelo Simples de Leitura.

Para Ellis e Young (1998 apud Guimarães, 2008), no modelo Dupla Rota, a palavra pode ser reconhecida por meio de dois processos: Rota Fonológica e Rota Lexical. A Rota Fonológica possibilita a decodificação de unidades sub lexicais, permitindo a leitura por evocação fonema-grafema. A Rota Lexical, permite a análise das unidades morfêmicas por meio do reconhecimento ortográfico direto e acesso ao léxico, ou seja, a leitura é transformada pelo leitor em um fonema, predominantemente no início da alfabetização. No modelo connexionista, o leitor pode processar a leitura Via Rota fonológica ou Via Rota lexical, dependendo dos conhecimentos prévios que tem do sistema de escrita.

Na Abordagem Cognitivista, de acordo com Ellis e Young (1998 apud Guimarães, 2008), a compreensão sem a decodificação não é leitura, assim como, a decodificação sem a compreensão, também não o é, pois são processos que se integram para a construção da competência leitora.

Quanto ao Modelo Simples de Leitura (MSL) ou “*Simple View-of Reading*”, apresentado inicialmente por Gough e Tunmer (1986) e Houwer e Gough (1990), se divide em duas linhas teóricas: multiplicativa e aditiva. Em sua forma aditiva, representado pelo esquema ( $CL = D + CO$ ), em que (CL) corresponde a compreensão da leitura, (D) a decodificação e ou processo de reconhecimento da palavra por via de Rota Alfabética e (CO) a compreensão da linguagem oral ou escrita. Neste processo, considera-se que a compreensão ocorreria caso o leitor apresentasse habilidade em um dos componentes. Por outro lado, em sua forma multiplicativa, representado pelo esquema ( $CL = D \times CO$ ), se a habilidade em (D) for igual um (1) e (CL) for igual a zero (0), não ocorreria a compreensão, e caso (D) fosse igual a zero (0) e (CL) fosse igual a um (1), também não ocorreria a compreensão, pois as habilidades relacionadas aos dois procedimentos (D) e (CL) são aspectos indissociáveis no processo de construção da compreensão leitora. (SPINILO, 2015, OAKHIL et al., 2017, CORREA e MOUSINHO, 2013, MOUSINHO et al., 2019).

Para Giasson (1993), os modelos de processamento, Dupla Rota, Modelo connexionista e o Modelo Simples de Leitura, permitem identificar 4 tipos de leitor: a) decodifica, mas não



compreende; b) decodifica e compreende; c) compreende e não decodifica; d) não decodifica e não compreende.

Ao longo dos anos a educação adotou certas tendências e fez uso de distintos métodos para os processos de ensino e aprendizagem, o que causa grande conflito teórico entre os que defendem um e/ou outro método.

Assim, considerando as definições dos modelos de processamento de leitura, este estudo assume o modelo interativo de leitura, bem como considera a relevância do Modelo Simples de leitura, visto que para ler e compreender, dois procedimentos encontram-se indissociáveis: a decodificação ou o reconhecimento do Sistema de Representação Notacional e a compreensão da linguagem oral e/ou escrita.

Em relação a escolha de métodos, é importante destacar que alguns deles não necessariamente abrangem as complexidades apresentadas na compreensão que a criança faz do objeto escrito, que conforme pontuam Branco (2009) e Moraes (2014) não é fônico, mas silábico alfabético.

### **2.1.2 Fases de desenvolvimento da leitura e escrita**

Para Ferreiro e Teberosky (1979), no livro “A Psicogênese da escrita”, e Ferreiro (2001), no livro “Alfabetização em Processo”, a leitura e a escrita são processos que não podem ser separados, pois o que interessa é a relação do sujeito cognoscente (criança) e o objeto de conhecimento (língua escrita). Ressaltam que quando as crianças são expostas, em seu contexto social, a situações constantes de leitura e escrita, podem apresentar um bom desempenho na percepção do sistema de representação alfabético. As fases de leitura e escrita, observadas por Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (2001) em uma criança entre 2 a 4 anos e 6 meses, foram apresentadas no QUADRO 4.

QUADRO 4– DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Idade	Habilidade da criança
Aos 2	Tenta compreender a situação específica da fala, que quando lê, alguém lê as figuras.
Aos 2 / 3	Continua a pensar da forma anterior, mas começa a interpretar rótulos (por exemplo -Pepsi– Cola).
Aos 2/5	Tem a percepção que ao ler, alguém lê os textos dos livros, não as figuras, porque existem letras, ainda que o termo letras seja utilizado em relação aos números.
Aos 2/6	Percebe ao ser informado pelos familiares de que as letras de seu nome podem ser de outras pessoas. Estabelece relação com o que está escrito e passa a interpretá-lo, no meio em se encontram.
Aos 2/7	Uma das primeiras ideias que a criança elabora em relação ao significado de uma sequência é que as letras representam os objetos, nesse caso, a compreensão depende do contexto. Por exemplo ao visualizar as escritas em uma lata de leite, dizem “leite”. Se o contexto for um “livro com figuras”, imagina-se que as letras digam o “nome dos objetos ilustrados”. A palavra escrita em uma gravura diz o nome da gravura, mas se colocada na parede diz parede.
Aos 2/ 10	Estabelece “a regra do pertence” (regra de propriedade), nessa fase começa a utilizar as primeiras letras das palavras como indícios, e ajustando a direção da leitura para a letra chave, assim em “palhaço” ela diz “Osmar” (analisando da direita para esquerda), ou seja considera uma das letras para identificar a um nome que lhe seja conhecido. Assim, ao estabelecer essas regras, a criança passa a perceber na composição de outros nomes, em certos momentos tenta decompor silabicamente de um nome, a fim de saber quantas letras são necessárias, considerando no mínimo duas ou três letras para escrever.
Aos 2/10	Escreve seu nome, utilizando uma sílaba para cada letra, tenta isolar uma letra para cada pessoa, e o nome todo é apenas uma letra, nesse momento a criança não consegue entender ainda, porque os adultos escrevem tantas letras. No próximo passo, a criança, começa a resolver os problemas qualitativos e quantitativos, assim as letras começam a ser algo mais de que o nome de alguém, elas começam a ter o valor sonoro da primeira sílaba do nome.
Aos 2/11	Passa a recusar-se a aceitar que a letra “A” de “Ana” pode ser a mesma de “Anne”, bem como na proximidade em que “Z” seja de “Zorro” porque é de “Nelson”.
Aos 3/1	Estabelece que as letras dizem “o nome com que ele (objeto) é chamado”. Começa a lidar com três tipos de representação – as letras – os números e os desenhos.
Aos 3/2	Volta a ideia de que uma letra não é suficiente para dizer um determinado nome e tenta compreender alguns nomes escritos estabelecendo uma correspondência entre a quantidade e o tamanho dos referidos objetos.
Aos 3 /4	Pode ao ter contato com diferentes tipos de letras identificar (maiúsculas e minúsculas) e começa a falar e a considerar que as letras de Ana podem ser de “Anne” de “Nelson”.
Aos 3/6	Estabelece que cada letra pode ter duplo sentido de valores: tanto como “outra letra” (qualquer uma) que preenche a exigência da quantidade mínima e possibilita o ato de leitura, na posição inicial, cujo valor qualitativo determina a interpretação do texto todo.
Aos 3/7	Começa a perguntar, primeiro com resignação e então com genuíno interesse: “A quem mais pertence a letra?”
Aos 3/9	Passa a assinar seus desenhos com as letras do seu nome, considerando três a quatro letras.
Aos 3/10	Ao pedir para alguém escrever seu nome, tenta então ler silabando e estica o máximo que pode, a princípio a última letra.
Aos 4 anos	Passa por um período de reorganização de suas próprias hipóteses sobre a natureza do sistema. Sabe que é necessário olhar todas as letras que compõem um texto e não apenas a primeira. (se tem as mesmas letras devem dizer a mesma coisa). Construiu uma hipótese silábica (cada letra representa uma sílaba). Assim, começam a compreender a relação entre a totalidade construída (o nome escrito) e as partes que constituem (suas letras em uma determinada ordem).
Aos 4/1	Começa a não mais fazer adivinhações, pois sabe que as letras dizem algo que talvez ela não possa identificar, assim como consegue enunciar facilmente o primeiro fonema das palavras.
Entre os 4/3 e 4/6	Passa a ler e escrever palavras completas, apesar de ainda escrever da direita para esquerda quando atinge o limite da folha. Utiliza nesse processo o princípio alfabético, sem resíduos silábicos, e utiliza letras com seu valor fonético convencional (com variações de ortografia compatível com o sistema, ainda que nem sempre correspondam à escrita padrão de cada palavra.

FONTE: A autora a partir da leitura de Ferreiro (2001, p. 9 – 46)

Na concepção de Ferreiro e Teberosky (1976) e Ferreiro (2001), os processos de compreensão da criança, em direção a assimilação do sistema alfabético, podem ser apresentados em três períodos. No primeiro período, a criança tenta encontrar características que permitam introduzir certas diferenciações dentro do universo das marcas gráficas. No segundo período, a criança desperta para as condições formais de legibilidade, ou seja, de interpretabilidade de um texto, orientando-se por critérios formais para que uma palavra possa ser lida ou escrita: qualidade e quantidade mínima de letras e finalmente em um terceiro período, considera-se a fonetização da escrita e, com ela, o destaque às semelhanças e diferenças sonoras entre os significantes.

Ferreiro e Teberosky (1974) e Ferreiro (2001, p. 41), descrevem que a relação entre as hipóteses que orientam a leitura e a escrita, se apresenta em cinco níveis: garatuja, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Na concepção das autoras, não há, pois, propriamente uma teoria de níveis de leitura e escrita como um todo, mas de níveis de desenvolvimento em diferentes dimensões da compreensão que a criança faz do objeto escrito.

Outro modelo, que descreve as fases de desenvolvimento da leitura e escrita é apresentado por Ehri (2013). Na concepção da autora, o leitor passa por três diferentes formas de ler, até que sua leitura seja automatizada: decodificação, analogia e predição. Cada fase apresenta características distintas, conforme QUADRO 5.

QUADRO 5 – FASES PARA AUTOMATIZAÇÃO NA LEITURA

Decodificação	Analogia	Predição
Envolve a habilidade do leitor para lidar com o conhecimento das relações fonema/grafema, ou seja, identificar o som correspondente de cada letra e o uso de padrões ortográficos maiores, que podem representar sílabas ou morfemas, e aglutinar estas unidades para gerar pronúncias.	Envolve a leitura a partir do uso de partes de palavras conhecidas, para ler palavras desconhecidas, quando possuem o mesmo padrão ortográfico. Assim, ao ler a palavra /gato/ pode ler /rato/. Trata-se de uma estratégia que aumenta à medida que os leitores automatizam a grafia de mais e mais palavras.	Envolve o uso de informação contextual de uma ou mais letras para inferir a identidade da palavra, como por exemplo na frase: “No hospital, os médicos e as...” (levaria o leitor a prever “enfermeiras”). O processo envolve o conhecimento sobre os contextos específicos em que elas ocorrem, além de conhecer os vocábulos a serem utilizados.

FONTE: A autora a partir da leitura de Ehri (IN Maluf e Cardoso, 2013, p. 53)

Para Ehri (2013, p. 53), as fases da leitura e escrita podem ser classificadas em: pré-alfabético (pré-comunicativa), fase parcialmente alfabética, plenamente alfabética e alfabética consolidada.

Para cada fase de leitura e escrita, da perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1979) e da perspectiva fonológica de Ehri (2013), se apresentam as habilidades evidenciadas em crianças espanholas e inglesas, conforme apresenta o QUADRO 6.

QUADRO 6 – FASES DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Ferreiro e Teberosky (1979)		Erhi (2013)	
1	Garatuja: Usa grafismos que imitam formas básicas de escrita: linhas onduladas – garatujas		
2	Pré-Silábica: Percebe que a escrita tem uma relação com a fala, porém sem relacionar sons com os traçados ou letras escritas. Respeita as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade de letras (letras não repetidas).	1	Pré – Alfabética: (pré - comunicativa) Se apoia em pistas visuais e contextuais, eventualmente em letras, em geral letras do próprio nome. Reconhece os nomes das marcas das comidas ou bebidas favoritas, da roupa, de objetos de uso diário, no entanto, trata-se de uma identificação logográfica, e ou pelo contexto em que são encontradas, e não como representação do som.
3	Silábica: Usa uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba.	2	Parcialmente Alfabética:  Reconhece as letras, normalmente as do seu nome. Percebe que essa é usada para a identificação das coisas que a rodeiam. Começa, então, a querer conhecer as letras para fazer o reconhecimento da palavra com base na letra inicial, no entanto, quando esta relação surge sem estar associada a uma imagem ou objeto, a criança tem dificuldade no seu reconhecimento.
4	Silábica Alfabética: Analisa a sílaba em suas unidades menores (fonemas) e combinam na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras representando fonemas da sílaba.		
5	Alfabética: Compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.	3	Plenamente Alfabética: Passa a dominar a maior parte das correspondências fonema – grafema. Escreve e lê quaisquer palavras e pseudopalavras, representando todos os fonemas, ainda que de forma incorreta, do ponto de vista das normas de convenção.
		4	Alfabética Consolidada: Identifica a sequência de letras que representam as unidades grafo-fonêmicas e morfemas, que predominam sobre a representação grafema- fonema. Reconhece as unidades maiores que o grafema, ou seja, morfemas, e nas sílabas: o ataque e a rima; prefixos e sufixos e terminações recorrentes em palavras. Lê de forma automática, ou seja, com velocidade e precisão.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Ferreiro e Teberosky (1979) e Ehri (2013).

As fases da leitura e escrita apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1979) e Ehri (2013), embora apresentem características distintas, não se opõem totalmente.

Para Ehri (2013), a fase Pré-Alfabética tem alguma correspondência com a fase Pré-Silábica de Ferreiro e Teberosky (1979), em ambas as perspectivas, se considera o nome, a percepção visual e a identificação logográficas. A etapa seguinte, na concepção de Ehri (2013), corresponde a fase Parcialmente Alfabética, já na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1979), a etapa é representada em duas fases: Silábica e Silábica-Alfabética, a interpretação desta fase depende da ortografia da língua do aprendiz.

Para Ferreiro e Teberosky (1979), a fase Alfabética, é considerada o ponto de chegada do desenvolvimento da leitura e escrita, ou seja, o final da evolução da alfabetização, em que a criança, apesar de enfrentar dificuldade em relação a ortografia, não as apresenta, em relação ao sistema de escrita, pois, identifica o valor sonoro dos fonemas nas sílabas.

Por outro lado, para Ehri (2013), a fase Plenamente Alfabética, ainda não representa o final do desenvolvimento, ou seja, da alfabetização, pois, apesar de ter como característica o reconhecimento das relações (grafológicas e fonográficas), o desenvolvimento só terá chegado ao final quando a criança estiver na fase Alfabética Consolidada, ou seja, apresentar habilidades com as unidades maiores que o grafema e sílabas, em que o leitor se liberta da decodificação e passa a apresentar a leitura automatizada, assim, a se concentrar na compreensão.

Cardoso-Martins e Batista (2003), ao comparar as fases apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1974) e Ehri (1995, 2013), analisaram a leitura e escrita de falantes do Português, Espanhol e Inglês. Com o objetivo de identificar qual modelo oferece uma explicação mais parcimoniosa, para o entendimento da compreensão que a criança faz do objeto escrito. Ao avaliar a criança entre 5 a 6 anos, com intervalo de 6 meses, entre a primeira e a segunda avaliação. Nas conclusões, descrevem que o fato de as crianças conhecerem os nomes das letras, oferece uma alternativa para a escrita silábica. Isto ocorre, pois há uma vogal para cada sílaba, e estas, podem ser ouvidas com frequência nas línguas analisadas. Em relação a categorização a respeito da fase de desenvolvimento apresentado pelas crianças, não foi identificado características da fase pré-silábica e silábica alfabética. As crianças apresentam habilidades em estabelecer relação com o som das letras, quando estas se encontravam no início das palavras, desta forma, afirmam que, a escrita da criança se apresentou pré- fonética.

Por fim, Cardoso-Martins e Batista (2003), descrevem que as crianças brasileiras, assim como as americanas, manifestaram entendimento de que a escrita está relacionada com a fala, antes de tudo, por meio de escritas em que a primeira letra representa o som inicial da pronúncia da palavra e particularmente quando este som corresponde a uma letra conhecida pela criança. E diante destes apontamentos, considera descrever que a concepção fonológica

apresentada por Ehri (1995, 2013), apresenta uma explicação mais parcimoniosa, das fases de desenvolvimento da criança.

O documento Novos Caminhos (2007, p. 149), faz uso dos apontamentos de Cardoso-Martins e Batista (2003), para desqualificar a perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1974), e enaltecer o uso de métodos, voltados ao ensino sistemático das correspondências entre letra e som, ou seja, o método fônico, pois considera que tais procedimentos, sejam fundamentalmente indispensáveis para que os estudantes apresentassem aumento na competência leitora.

A respeito do estudo apresentado por Cardoso-Martins e Batista (2003), a análise realizada por Branco e Guimarães (2008), pautando-se nas contribuições de Byrne (1975) e Gombert (1990), auxilia o entendimento das próprias lacunas deixadas pelo grupo de pesquisadores.

De acordo com Branco e Guimarães (2008), ao realizarem a segunda avaliação, 6 meses após a primeira, as habilidades das crianças não eram silábicas, tampouco silábicas alfabéticas. O que pode ter ocorrido é que as experiências de leitura são distintas para cada criança e consequentemente o resultado na aprendizagem não ocorre de forma homogênea e linear, mas encontram-se em constantes equilíbrios e desequilíbrios. Em relação ao fato de as crianças identificarem que a escrita representa a fala, isto ocorreu quando a relação fonema grafema se encontrava na primeira letra e por serem conhecidas pelas crianças. O que leva a inferir que é relevante a criança conhecer o princípio alfabético. Além destes aspectos, ressaltam-se ainda que é incongruente afirmar que as crianças não apresentam habilidades descritas em uma determinada fase, se nem ao menos foram avaliadas ao longo do processo.

Em relação ao fato de a criança perceber que a fala é uma representação da escrita, trata-se de um aspecto amplamente discutido em diferentes áreas de conhecimento. Em consonância, na educação Branco (2009) e Moraes (2014), na linguística Cagliari (1974), Marcuschi (2008) e Soares (2018), na psicologia Spinilo (2015) e Mousinho et al., (2019), descrevem que, a fala não representa a escrita e tampouco a escrita não é a representação da fala, visto que a estrutura da língua portuguesa apresenta irregularidades biunívocas e regulares sintáticas-morfológicas.

Em síntese, as fases descritas por Ferreiro e Teberosky (1974) e Ehri (2013), levam a concluir que, não cabe distinguir entre qual seria a melhor para impulsionar o uso de métodos de ensino, ambas têm sua relevância para compreender como as crianças compreendem a estrutura da língua em que se apresentam. A primeira, sobre os falantes do Espanhol, que

embora não seja idêntica, se aproxima do Português do Brasil, por ser também de origem latina, e é utilizada em contexto de pesquisa e educacional. A segunda, analisa as crianças, falantes do Inglês, que sofrem influências de diferentes línguas. Desta forma, as fases de desenvolvimento da leitura e escrita, fornecem informações sobre como compreender a compreensão que a criança faz do objeto escrito ao longo do processo de alfabetização.

Assim, as concepções a respeito de como a criança compreende a estrutura da língua, não podem ser considerados como justificativas para implementação de métodos de ensino, bem como, tampouco abrangem as teorias psicológicas de ensino e aprendizagem.

### **2.1.3 Teorias psicológicas de ensino e aprendizagem**

Dentre as teorias psicológicas e científicas de ensino e aprendizagem, encontra-se o Behaviorismo, o Construtivismo e o Cognitivismo.

Behaviorismo, tem suas origens na filosofia. Fundado por James B. Watson (1813), prevaleceu durante cerca de 50 anos. Nesta teoria, destacam-se as pesquisas de Ivan Pavlov (1849-1936) e Edward L. Thorndike (1884-1969), a respeito do condicionamento respondente e condicionamento relacionado ao estímulo-resposta (E-R), graças aos quais se podem agir sobre as formas de aprendizagem para influenciar o comportamento de certos organismos inferiores do ser humano. (DESBIENS, 2018).

Mais tarde, Skinner (1979) introduz no campo de pesquisa, o comportamento dos animais não humanos em laboratórios, a partir dos departamentos da psicologia e de filosofia. Ao considerar o critério pragmático do conhecimento e, por consequência, fenômenos psicológicos, descreve que o comportamento não-observável diretamente, como pensamento e emoções, não é abandonado, mas organizam-se a partir de suas funções. Skinner (1979), a partir de seus estudos e observações sobre o comportamento humano (estímulo -resposta), criou a máquina de ensinar e o ensino programado. (DESBIENS, 2018, p. 316).

O papel do professor na teoria Behaviorista, Desbiens (2018, p. 330), descreve que:

O papel do educador, na teoria Behaviorista, baseia-se em não só tomar consciência dos sucessos e dos erros dos aprendizes, mas também corrigir suas respostas errôneas.”, ou seja, ambicionava-se transformar o docente em um especialista da modificação do contexto escolar, porém, foi evidenciado que as pesquisas realizadas

em laboratório, ao fazer uso das máquinas de ensino, não tiveram toda a repercussão esperada em contexto educacional. (DESBIENS, 2018, p. 330).

Com o declínio do Behaviorismo, na década de 40, surge a teoria Interacionista que representa o pensamento epistemológico, psicológico e pedagógico do Século XX. A teoria interacionista se apresenta em duas correntes teóricas: o Construtivismo, apresentado por Jean Piaget (1896-1980) e a Sócio histórica, por Lev Vygotsky (1896-1934).

De acordo com Legendre (2018, p. 339), na concepção de Piaget, existem categorias universais do entendimento (objeto, causalidade, espaço e tempo) que impomos as experiências, estas não são inatas e nem imutáveis, mas se encontram em constante evolução e sempre abertas para novas contribuições. Assim, a aprendizagem resulta de um processo gradual, que por sua vez, está vinculado a um esforço de adaptação contínuo do sujeito à realidade a conhecer. O papel central é desempenhado pela equilibração, como processo de construção interna, mas não hereditária, ao qual estão subordinados todos os outros fatores.

Legendre (2018, p. 351-352), descreve que para Piaget, o desenvolvimento está sob influência da hereditariedade e da adaptação biológica próprios da espécie, que condicionam a maturação fisiológica e neuropsíquica. Mas, nem por isso, pode ser considerado puramente endógeno, impermeável a qualquer influência externa. Está igualmente ligado ao impacto do ambiente físico e social, ou seja, às fontes de experiências variadas.

Em relação ao papel do professor no construtivismo, Legendre (2018, p.354), descreve que:

O papel do professor no construtivismo, centra-se em apresentar a criança situações novas, favorecer seus procedimentos de pensamento e suscitar os desequilíbrios e reequilíbrios, que lhe permitirão ter acesso a novos saberes. Assim, não basta, pois, colocar o estudante em condição para que ele possa construir, de modo autônomo e sem nenhum auxílio, saberes relativamente complexos, é preciso interagir e favorecer esse desenvolvimento, pois o processo de equilibração se baseia na alternância contínua de assimilação e de acomodação, a partir de interações e construções que geram uma modificação gradual das estruturas da ação e do pensamento, o que permite aumentar os poderes de adaptação do sujeito, e logo a sua capacidade de trocas com o ambiente. (LEGENDRE, 2018, p.354).

Ao descrever a segunda vertente do Interacionismo, a Sócio-histórica, Legendre (2018, p. 368), descreve que na concepção de Vygotsky (1896-1934), a maturação não pode explicar sozinha as emergências das funções psíquicas superiores, caracterizadas pelo uso dos signos e de símbolos. A apropriação destas ferramentas semióticas, que representam inicialmente instrumentos de interação, exige efetivamente a cooperação e a presença de outrem. É por meio



do desenvolvimento cultural da criança, ou seja, de sua inserção em um meio sociocultural, caracterizado pelo uso de ferramentas de mediação simbólica, que as funções superiores chegarão à maturidade.

As etapas na psicogênese das formas culturais do comportamento, consideradas por Vygotsky (1896-1934), procedem estritamente da transformação de ferramentas externas em processos cognitivos internos, e ocorrem em quatro etapas, conforme descreve Legendre (2018, p. 369).

a) conduta primitiva, essencialmente sob a dependência das funções psíquicas elementares; b) descoberta, pela criança, de novas ferramentas com as quais ela é posta em contato; c) apropriação pela criança do funcionamento dessas ferramentas em determinado contexto que lhe confere uma significação particular e d) interiorização gradual das ferramentas, que se transformam em novos instrumentos psicológicos, ocasionando uma reestruturação das formas de pensamento primitivo. (LEGENDRE, 2018, p. 369).

Ao explicar o desenvolvimento da linguagem da criança a partir da sua interação com outrem, Vygotsky (1934), introduz a Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere a distância entre o nível de desenvolvimento da criança, tal como é determinado, pelos problemas que ela é capaz de resolver sozinha e o nível de desenvolvimento potencial. A ZDP representa de certa forma uma região sensível e dinâmica, na qual, poderá efetuar a passagem do Inter psíquico para o intrapsíquico. Do mesmo modo, a criança aprende muito mais pela imitação e pelo jogo, concebido como atividades inteligentes providas de sentido. No entanto, a criança só poderá chegar ao seu desenvolvimento pleno, em certos limites definidos pelo estado do seu desenvolvimento e de suas possibilidades intelectuais. (LEGENDRE , 2018, p. 370).

Em relação ao papel do professor, na perspectiva Sócio-Histórica, Legendre (2018, p.371), descreve que:

O papel do professor, no processo de transposição da aprendizagem inter psíquica (de dentro) para o intrapsíquico (para fora), é o de favorecer uma interação dialética construtiva, entre as representações espontâneas da criança e o conceito socialmente construído, sendo objeto de uma transmissão educativa. (LEGENDRE, 2018, p. 371).

A perspectiva apresentada na teoria Construtivista e a Sócio-Histórica, trazem contribuições relevantes a respeito dos processos de ensino e aprendizagem ao longo do Século XX. Ao adentrar no Século XXI, a teoria da Psicologia Cognitiva, ressalta sobre a importância do papel da memória.

De acordo com Richard e Bissonnette (2018, p. 380), no campo da aprendizagem, a definição de memória pode ser representada em três: memória sensorial, memória de longo prazo (episódica e semântica) e a de curto prazo ou memória de trabalho, conforme apresenta o QUADRO 7.

QUADRO 7 – TIPOS DE MEMÓRIA

Tipos de memória	Características
Sensorial	As informações visuais (icônicas) são registradas durante um vigésimo de segundo, sob forma de uma cópia literal do <i>stimulus</i> original, mas esse ícone se dissipa em um terço de segundos, e em seguida desaparece em um segundo, além da informação visual (icônica) considera-se a memória ecóico que registra e mantém os registros auditivos, no decorrer de uma duração de 2 a 4 segundos. A memória sensorial prolonga, de algum modo, o <i>stimulus</i> inicial a fim de tornar possível seu tratamento ulterior na memória de trabalho.
Longo prazo	Encontra-se em um reservatório ilimitado de saberes, essa divide-se em episódica e semântica. A episódica está relacionada aos conhecimentos próprios de cada indivíduo, suas lembranças, trata-se de uma memória autobiográfica, sua capacidade de retenção é ilimitada, está relacionada a nossas vivências. Semântica compreende conhecimentos como conceitos, princípios e regras, assim como imagens mentais e planos de ação que tem todo um alcance em geral.
Curto prazo ou memória de trabalho	Remete a duração em que podemos reter as informações em nossa mente (habitualmente de 5 a 20 segundos) antes de esquecê-las e ou transferi-las para a memória de longo prazo. A memória de trabalho refere-se ao número de unidades de informações com a qual podemos trabalhar simultaneamente, essa varia de 7 para o adulto, com um desvio para mais ou para menos dois.

FONTE: A autora a partir da leitura de Richard e Bissonnette, (2018 In Gauthier e Tardif, 2018, p. 380)

Para Richard e Bissonnette (2018, p.380), a memória sensorial, consiste no *input* das informações visuais e verbais que se dissipam em frações de segundos. A memória de longo prazo se divide em dois: a episódica e a semântica. A primeira está relacionada às vivências da criança e a segunda aos conceitos e regras. Por outro lado, na memória de curto prazo e ou memória de trabalho, consiste no tempo que leva para reter a informação e enviá-la para a memória de longo prazo e ou esquecê-la.

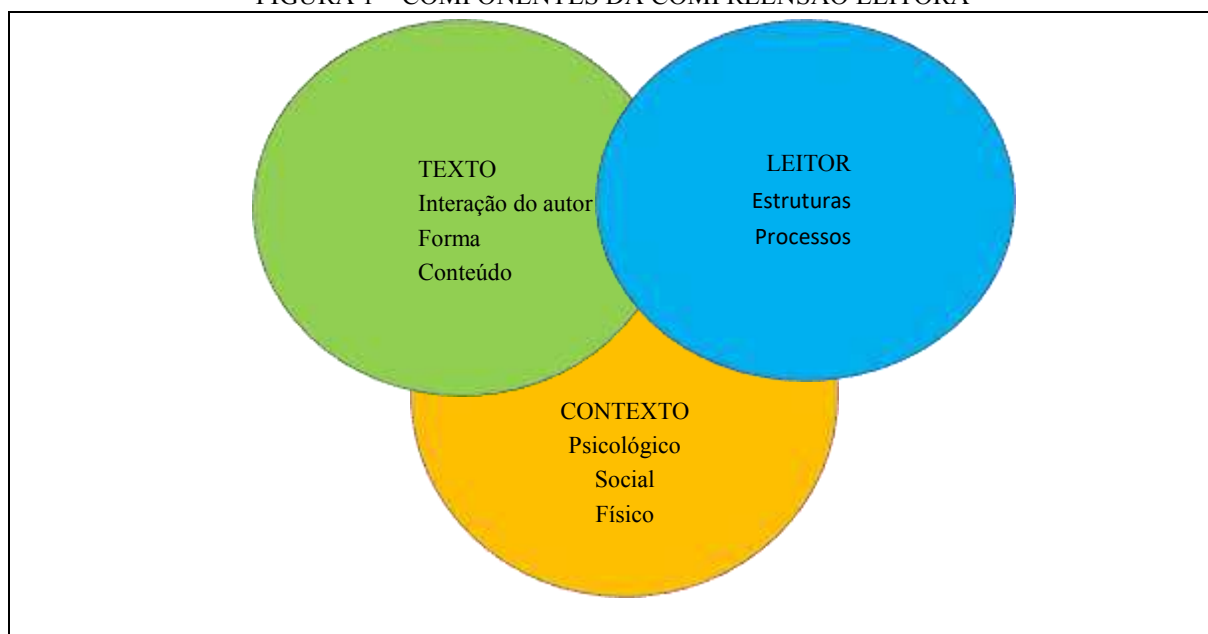
De acordo com Richard e Bissonnette (2018, p.380), na Psicologia Cognitiva, o papel do professor, passa a ser o de mediador e propiciar um ensino que auxiliem as crianças a construir novas memórias.

## 2.2 ASPECTOS QUE INFLUENCIAM A COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão leitora pode ser entendida como uma alteração das redes em que estão organizados os conhecimentos, isto é, como um processo de formar, elaborar e modificar as estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação.

Ao apresentar o Modelo Consensual de Compreensão Leitora, Giasson (1993), descreve que o desenvolvimento da competência leitora, encontra-se relacionado a três variáveis: texto-contexto-leitor, conforme planifica a FIGURA 1.

FIGURA 1 – COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA



FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Giasson (1993, p. 21)

De acordo com Giasson (1993), o texto envolve a interação do autor, a forma e o conteúdo. O contexto está relacionado aos processos psicológicos, social e físico. No leitor, encontram-se as estruturas e os processos. As estruturas referem-se aos aspectos cognitivos e afetivos, enquanto os processos se dividem em cinco categorias: Microprocessos; Macroprocessos; Processos de Integração; Processos de Elaboração; Processos Metacognitivos. Em cada processo, uma série de subprocessos. Para favorecer cada processo a autora descreve estratégias distintas.

Para Kleiman (2000, p. 50), o desenvolvimento da compreensão leitora depende de

atividade voltadas a favorecer os níveis de estruturas semânticas <sup>8</sup>, a macroestrutura, que funciona como uma armação sustentadora do assunto, a superestrutura que está ligada ao gênero e a estratégia inferencial relacionada ao lexical (reconhecimento instantâneo de palavras) sintático (fatiamento) e sintático – semântico (construção de elos coesivos), elementos que teriam função no contexto, ou seja, exige-se habilidades complexas que demandam modelos já bem definidos sobre como processamos a informação, relacionados aos aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados a relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento.

Para Spinillo (2013, p. 171-172), a compreensão de textos seria envolvida por três instâncias: o leitor, o texto e a interação entre eles. Neste sentido, três dimensões seriam indissociáveis: a social, a linguística e a cognitiva.

Conforme apresentado, diferentes são as dimensões necessárias a construção da competência leitora, em que se destacam a relevância de três variáveis: texto-contexto-leitor.

### **2.2.1 O texto: Interação do autor, forma e conteúdo**

De acordo com Giasson (1993, p. 36), o texto envolve a intenção do autor, a forma e o conteúdo. Dependendo do tipo de texto que o autor escolhe, pode persuadir, informar, distrair, no entanto, mesmo que haja uma certa coincidência entre o gênero literário e a intenção do autor, não se devem confundir, esses dois termos, pois o autor que quer distrair seus leitores escolherá um romance, ou uma banda desenhada (no Brasil, HQ), mas uma banda desenhada pode também ser escolhida por um autor que quer informar seus leitores ou persuadi-lo de qualquer coisa. Nessa óptica que se fala do texto informativo e persuasivo. A forma do texto, refere-se ao modo como as ideias se organizam e o conteúdo, remete para o tema, ou seja, conceitos apresentados no texto.

Para Koch e Elias (2007, p. 28), os conceitos derivados do texto, dizem respeito à sua legibilidade, podendo ser material, linguística ou de conteúdo. A legibilidade material, diz respeito a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das entrelinhas, a fonte empregada, a variedade tipológica, a constituição dos parágrafos. Em se tratando da escrita digital, a qualidade da tela e uso apenas de maiúscula, o excesso de abreviações, a formação

---

<sup>8</sup> Van Djck (1978) e Sanches (2002) baseado na descrição dos processos cognitivos diferenciam os três níveis estruturais a microestrutura (identificação e relação das proposições entre elas), a macroestrutura (identificação da ideias global do texto, atribuindo a ele uma coerência global) e a superestrutura formas diferentes de se organizar o texto).

dos parágrafos. A legibilidade linguística está relacionada ao léxico, a estrutura sintática, caracterizada pela abundância de elementos subordinados, orações super simplificadas, marcas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais, ausência de sinais de pontuação ou inadequação do uso destes.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61), os textos apresentam determinados gêneros discursivos, que se apresentam em domínios sociais de comunicação, cada gênero representa uma capacidade de linguagem dominante distinta, e em cada uma, diferentes gêneros orais e escritos, encontram-se relacionados, conforme apresenta o QUADRO 8.

QUADRO 8 – GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS

Domínios sociais de comunicação	Capacidade de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Imitação da ação por meio da criação de intriga.	Conto maravilhoso, fábula, lenda narrativa de aventura, narrativa de ficção científica narrativa de enigma, novela fantástica e conto parodiado.
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo.	Relato de experiência vivida, relato de viagem, testemunho, curriculum <i>vitae</i> , notícia, reportagem, crônica esportiva e ensaio biográfico.
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião, diálogo argumentativo carta do leitor, carta de recomendação deliberação informal, debate regrado discurso de defesa (adv.) e discurso de acusação adv.
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário, conferência, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista de especialista tomada de notas, resumo de textos expositivos ou explicativos, relatório científico, relato de experiência científica.
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagem, receita, regulamento; regras de jogo, instruções de uso; instruções.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61).

Em consonância, Dolz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2007) e Marcuschi (2008), descrevem que, é impossível não se comunicar por algum gênero e é igualmente impossível, não se comunicar verbalmente por algum tipo de texto, pois toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero, seja ele oral ou escrito.

Para Marcuschi (2008, p.155), o domínio discursivo, no sentido bakhtiniano, se constitui muito mais uma esfera de atividades humanas, pois os textos indicam instâncias discursivas (discurso religioso, discurso jornalístico, discurso político, etc.), desta forma um discurso, não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, que se

caracterizam muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados.

Quanto a tipologia dos textos, se categorizam em cinco (5): narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. De acordo com Marcuschi (2008), cada tipo, apresenta uma organização própria, que o diferencia dos outros, e os gêneros textuais, podem apresentar em sua estrutura diferentes tipos textuais.

Para Giasson (1993), Oakhill et al., (2017) e Mousinho et al., (2019), é preciso chamar a atenção dos estudantes a respeito das palavras-chave e estrutura de cada tipo de texto. Por exemplo, em uma narrativa infantil, pressupõe um desenvolvimento cronológico e que aspira explicar alguns acontecimentos em uma determinada organização, pois apresentam em seu esquema a exposição da situação inicial (tempo, personagens e o espaço), elemento desencadeador e a complicação (reação, objetivo e tentativa) e o desfecho (resolução e fim), conforme exemplo apresentado no QUADRO 9.

#### QUADRO 9 – NARRATIVA COM UM EPISÓDIO

<p><b>EXPOSIÇÃO</b> Era uma vez (<b>tempo</b>) um dragão feroz (<b>personagem</b>) que vivia numa caverna sobranceira a uma aldeia (<b>espaço</b>) e que amedrontava toda a gente (<b>situação inicial</b>). <b>ELEMENTO DESENCADEADOR</b> Um dia este dragão caiu em um lago e perdeu a capacidade de lançar chamas. Já não podia assustar os aldeões, lançando fogo e direção a eles. <b>COMPLICAÇÃO</b> O dragão receava que a gente da aldeia viesse a sua caverna para caçar (<b>reação</b>) queria muito voltar a produzir fogo (<b>objetivo</b>). Assim correu para o restaurante mexicano mais próximo e pediu taco mais picante, o chill mais forte e uma dose de piri-piro. Engoliu tudo isto e soprou (<b>tentativa</b>). <b>DESEFECHO</b> Ué! O fogo jorrou! O dragão podia de novo lançar chamas. <b>FIM</b> Voltou para a caverna feliz para sempre a aterrorizar os aldeões com as suas maravilhosas chamas.</p>
---

FONTE: Giasson (1993, p. 133)

A maior parte das categorias estão presentes em uma narrativa, mas algumas podem ser apenas mencionadas ou até estarem ausentes e outras podem apresentar mais de um episódio. Há ainda, as que introduzem uma estrutura dialogal dentro da estrutura narrativa e podem ainda ter um ou diversos episódios.

Quanto aos textos expositivos (informativos), para Cooper (1990 apud Solé, 1998, p. 86), são categorizados em: expositivo, agrupador, causal, esclarecedor e comparativo.

Para Giasson (1993, p. 163), os textos expositivos (informativos), apresentam em sua estrutura: descrição, enumeração, comparação, causa e efeito, problema e solução. Os textos expositivos (informativos), apresentam características e palavras-chave, conforme descreve o QUADRO 10.

QUADRO 10 – TEXTOS EXPOSITIVOS – CARACTERÍSTICAS E PALAVRAS CHAVE

Tipos	Características	Palavras - chave
Expositivo	Oferece informações sobre um tema em particular.	em primeiro lugar ...; em segundo lugar...; por último...
Agrupador	As informações são organizadas em sequência que evidencia as relações de causa/efeito.	por causa de ...; o motivo pela qual ...; devido a ...; pelo fato de ....
Esclarecedor	Apresenta uma pergunta, um problema e também se oferece sua solução (exceto em alguns casos em que se espera que o próprio leitor gere, como nos de matemática). Em alguns casos a pergunta é formulada claramente, em outras, são utilizados indicadores do tipo.	O problema que se apresenta consiste em “A pergunta que se formula é...”. Às vezes é preciso inferir o problema que está sendo tratado no texto.
Comparativo	Utiliza os recursos para apresentar as semelhanças e diferenças entre determinados fatos, conceitos e ou ideias.	Tal como sucedia com...; diferentemente de....

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Solé (1998, p. 86).

Conforme apresentado, a compreensão depende de uma série de habilidades relacionadas a forma do texto e conteúdo, dentre outros aspectos, como o acesso e a qualidade do material, o reconhecimento da estrutura de cada tipo textual, dos gêneros e das palavras-chave que compõem e os classificam, além do objetivo do autor, que escolhe em que gênero vai escrever ao interlocutor, se soma a estes, os aspectos que envolvem o contexto.

## **2.3 CONTEXTO PSICOLÓGICO, SOCIAL E FÍSICO**

Para Giasson (1993, p. 40), existem três tipos de contextos: o psicológico, o social e o físico. O contexto psicológico, diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e interação de leitura. O contexto social, compreende todas as formas de interações que podem produzir-se no decurso da atividade entre o leitor e o professor, entre ele e os seus pares. As situações de leitura individual por oposição às leituras perante um grupo; as leituras sem apoio em oposição às leituras orientadas. E por fim, o contexto físico, que compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura: ruído, temperatura do ambiente e qualidade de reprodução do texto.

No entanto, para Koch e Elias (2007, p. 63), o contexto está relacionado aos aspectos cognitivos linguísticos, que por sua vez, envolvem um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto. Assim, para uma informação ser compreendida é importante que os interlocutores tenham conhecimentos prévios, ou cognição, quais sejam: linguísticos, enciclopédicos, situação comunicativa e suas regras, conhecimentos da superestrutura, estilísticos (intertextualidade). Na perspectiva das autoras o uso dos conhecimentos se realizará por meio de estratégias.

Por outro lado, para Spinillo (2015), o contexto encontra-se relacionado a três dimensões: social, linguística e cognitiva. A dimensão social, refere-se à bagagem sociocultural que o leitor de determinado grupo traz consigo, suas expectativas e propósitos para a leitura. A dimensão linguística, refere-se à materialidade linguística do texto, que se constitui no âmbito da palavra, da sentença e do texto como um todo, de maneira que os significados são gerados a partir de uma rede de relações lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e estruturais, que dão conteúdo e forma ao texto. A dimensão cognitiva diz respeito às instâncias, implicadas no processamento das informações veiculadas no texto: a memória, o monitoramento e o estabelecimento de inferências.

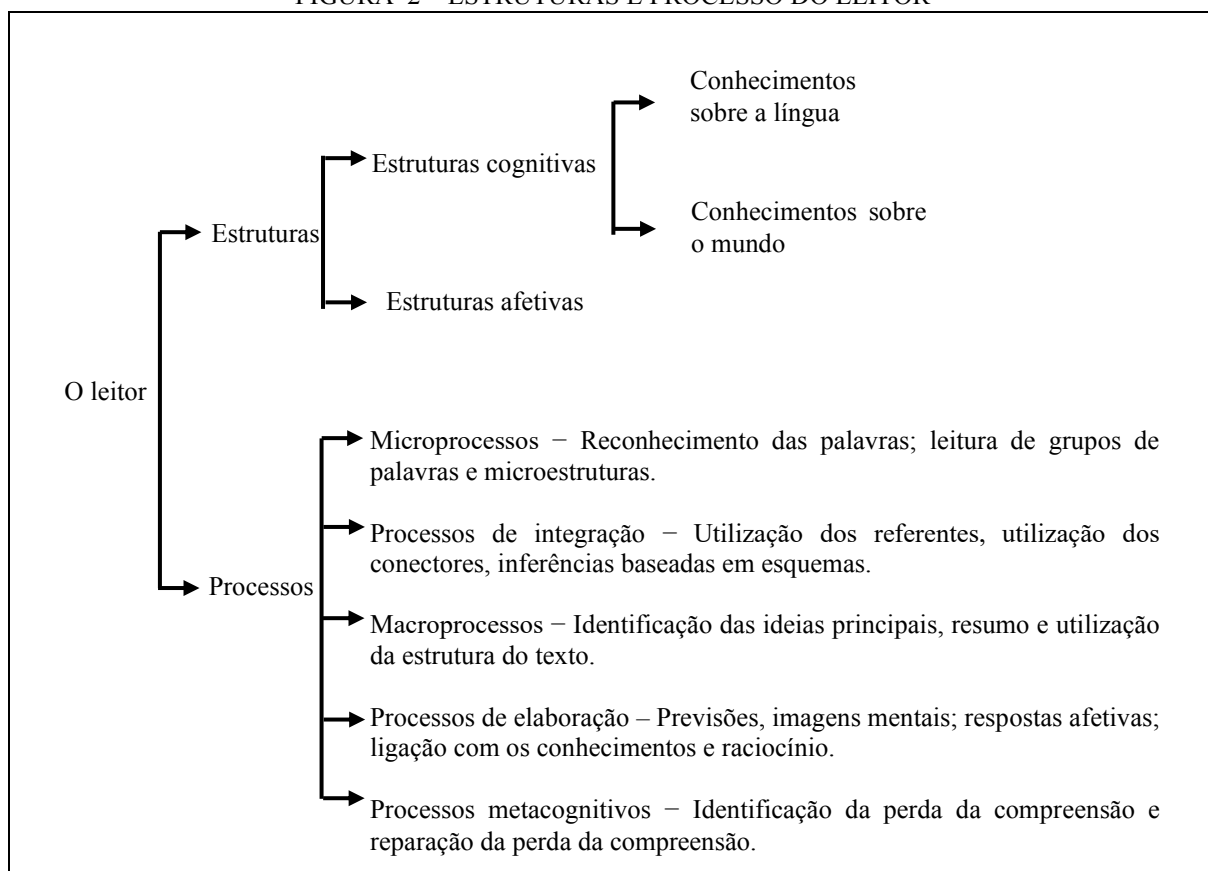
Até aqui foram apresentados os fatores que influenciam na construção da compreensão leitora relacionados ao texto e ao contexto, se somam a estes as estruturas e os processos do leitor.



## 2.4 AS ESTRUTURAS E PROCESSOS DO LEITOR

Na variável leitor, encontram-se as estruturas e os processos. As estruturas se dividem em cognitiva e afetiva. A primeira, está relacionada aos conhecimentos sobre a língua e aos conhecimentos de mundo prévios. Já a segunda, relaciona-se àquilo que o estudante pode fazer e àquilo que ele quer fazer. Em cada estrutura e processo, encontram-se uma série de subestruturas e subprocessos, conforme planifica a FIGURA 2.

FIGURA 2 – ESTRUTURAS E PROCESSO DO LEITOR



FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Giasson (1993).

Para favorecer o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora, que integram as estruturas e os processos, é preciso lidar com estratégias de leitura específicas para cada subprocesso.

### 2.4.1 Conhecimentos sobre a língua

Os conhecimentos sobre a língua fazem parte da estrutura cognitiva do leitor e conforme pontuam Giasson (1993), Oakhill et al., (2017) e Mousinho et al., (2019), estão relacionados a consciência fonológica, sintática, semântica e pragmática.

Para Spinillo (2013, p. 176), “os conhecimentos sobre a língua, estão relacionados ao texto, processados por meio da língua, neste caso, a escrita. Portanto, é o conhecimento sobre ela que está em jogo, devendo ser considerada suas diversas facetas, que se manifestam em diversos níveis da palavra, da sentença e do texto como um todo.”. Assim, considera-se que o sucesso do conhecimento da língua, requer o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, como a consciência fonológica, morfossintaxe, sintática e a consciência metatextual.

A consciência fonológica, de acordo com Giasson (1993), Spinillo (2013), Oakhill et al., (2017) e Mousinho et al., (2019), está relacionada a habilidade de manipular sons da fala, abordando: síntese silábica e fonemas característicos da sua língua: rima, aliteração, segmentação e transposição silábica e fonêmica.

Embora, algumas práticas pedagógicas sejam pautadas no ensino sistemático da letra-som, ao considerar fazer uso do método fônico, para Moraes (2014) e Mousinho et al., (2019), para aumentar a sensibilidade aos sons que constituem as palavras, é preciso contemplar práticas que envolvam brincadeiras conscientes, com os sons da língua, com tarefas que impliquem o uso dos aspectos relacionados a consciência fonológica, por meio do uso de textos como parlendas, cantigas de roda, piadas, jogos entre outras brincadeiras com as letras das palavras.

A consciência sintática, de acordo com Giasson (1993), Spinillo (2013), Oakhill et al., (2017), Viana et al., (2017) e Mousinho et al., (2019), se refere a ordem das palavras na frase, (verbo, adjetivo, locução adjetiva). Identificar tais elementos, permite ver se as frases são ou não aceitáveis, além de identificar o sentido expresso em cada uma delas.

Em consonância, Giasson (1993), Spinillo (2013), Oakhill et al., (2017), Viana et al., (2017) e Mousinho et al., (2019), descrevem que a consciência sintática, encontra-se aliada a consciência semântica, que se refere ao sentido das palavras e das relações entre elas. A consciência sintática e semântica, podem ser analisadas associadas à pragmática, que se refere a adequação da fórmula, em que tom falar a uma determinada pessoa, quem tratar por você e orienta sobre quando utilizar uma linguagem mais formal e ou informal.

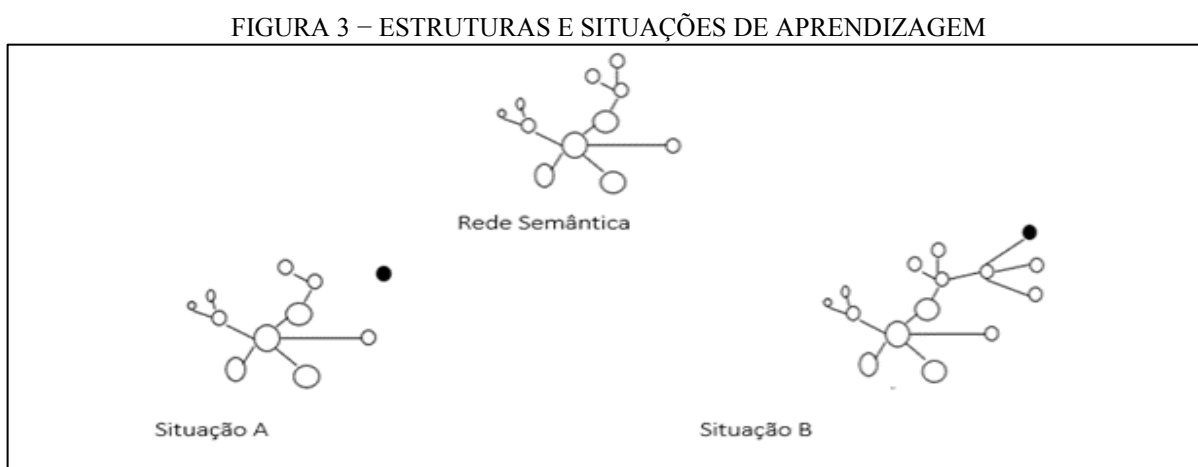
A consciência morfossintaxe, de acordo com Giasson (1993), Spinillo (2013), Oakhill et al., (2017), Viana et al., (2017) e Mousinho et al., (2019), está relacionada aos aspectos

morfológicos: gênero (masculino e feminino), número (plural e singular) e grau (aumentativo, diminutivo e normal).

A consciência metatextual, de acordo com Giasson (1993), Spinillo (2013), Oakhill et al., (2017), Viana et al., (2017) e Mousinho et al., (2019), está relacionada às habilidades para identificar informações intratextuais (dentro do texto) e extratextuais (conhecimentos de mundo prévio, fora do texto). O leitor tem consciência sobre sua própria compreensão, sabe quando compreende ou não o texto, assim como, sabe (O quê? Quando? Como? Por quê?) fazer diante das complexidades que o texto apresenta, ou seja, trata-se de uma habilidade metacognitiva, em que o leitor, tem consciência sobre qual estratégia usar para resolver o problema que se apresenta.

#### 2.4.2 Conhecimentos de mundo prévio

Para Giasson (1993), Spinillo (2013), Oakhill et al., (2017) e Mousinho et al., (2019), os conhecimentos de mundo prévio, se constituem de um elemento crucial na compreensão do texto que o leitor terá que ler. Ao serem integrados em forma de esquemas, possibilitam o acesso a cada nova informação, para assim transformá-las em conhecimento, conforme apresenta a FIGURA 3.



FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura Giasson (1993, p. 28).

Conforme apresentado, duas situações de aprendizagem justificam a importância dos conhecimentos prévios de mundo na Rede Semântica. Na situação (A) uma informação nova, sem ligação com as estruturas do aprendente, ou seja, quando não há conhecimentos prévios,

as conexões apresentam lacunas. Na situação (B) a informação nova é integrada nas estruturas já existentes no aprendiz. Desta forma, quanto mais conhecimentos os alunos tiverem adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura.

Para Mousinho et al., (2019, p. 27-29) o entendimento que se tem de uma situação, depende tanto dos conhecimentos relacionado àquela situação, quanto daqueles que compartilhados com as outras pessoas. A comunicação depende de conceitos que não estão explícitos, pois a compreensão, não ocorre porque são guardados na memória todas as palavras do texto, como uma cópia mental no papel ou na tela, mas, porque são representados na mente do leitor. Assim, o significado atribuído ao que está lendo, depende do conhecimento de mundo que se possui.

Para Giasson (1993), Branco (2009), Oakhill et al., (2017), Viana et al., (2017) e Mousinho et al., (2019) quanto mais experiências as crianças tiverem, como por exemplo: (visitas a museus, ao jardim zoológico e etc.), melhor será o desempenho das crianças na leitura de texto, porém as experiências por si só, não bastam. É indispensável que as crianças possam falar sobre elas, de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos semânticos, tornando o vocabulário amplo e profundo.

Além dos conhecimentos sobre a língua e de mundo prévio, que integram as estruturas cognitivas, os aspectos relacionados às estruturas afetivas podem influenciar a construção da compreensão leitora.

### **2.4.3 Estruturas afetivas**

Para Giasson (1993, p. 31) as estruturas afetivas, referem-se a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor, que pode sentir atração, indiferença e repulsa pela leitura. Estas atitudes podem, geralmente, se manifestar cada vez que o indivíduo for confrontado com uma atividade que põe em jogo a compreensão de um texto [...] isso pode estar relacionado a capacidade de arriscar a sua autoimagem como leitor, assim como, o medo do insucesso.

De acordo com Viana et al., (2017) a estrutura afetiva do leitor pode estar relacionada às vivências que as crianças têm com o objeto escrito, antes de adentrar nos espaços escolares, seja quando alguém lê para ela, seja quando realiza suas tentativas de leitura espontâneas.

Em síntese, a estrutura afetiva, favorece a construção da competência leitora e está relacionada às experiências variadas de uso da linguagem oral e escrita, que se manifestam nos ambientes familiares, sociais, culturais e educacionais.

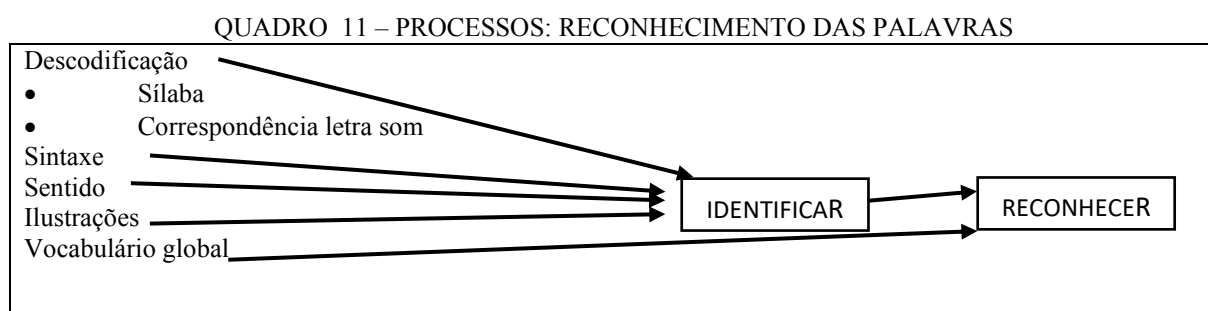
Além dos aspectos relacionados às estruturas afetivas, no leitor, se encontram os processos. Em cada processo, há uma série de subprocessos, e para favorecer as habilidades descritas em cada um, é necessário fazer uso de estratégias específicas que precisam ser explicitadas aos estudantes.

## 2.5 OS PROCESSOS E SUBPROCESSOS

Para Giasson (1993, 2012), os processos do leitor podem ser categorizados em cinco: Microprocessos, Processos de Integração, Processos de Elaboração, Macroprocessos e Processos Metacognitivos. Em cada processo, há uma série de subprocessos e habilidades específicas, que para serem desenvolvidas necessitam de estratégias específicas.

### 2.5.1 Microprocessos – Reconhecimento e leitura de palavra e grupo de palavras

De acordo com Giasson (1993, p. 60) as habilidades para lidar com o reconhecimento da palavra, referem-se à decodificação. É uma das habilidades cognitivas, que promove o controle intencional e emprego consciente da sintaxe da língua, sentido, ilustrações e uso do vocabulário global, para produção e compreensão de frases, conforme apresenta o QUADRO 11.



FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Giasson (1993, p. 64).

Embora o leitor para ser considerado fluente, precise apresentar habilidades na automatização, ou seja, ler de forma rápida e precisa, utilizando a Rota Lexical, parra Giasson (1993) e Mousinho et al., (2019), mesmo o leitor competente continuará a utilizar uma leitura via Rota Fonológica, isso pode ocorrer quando a palavra a ser lida, não se encontra no léxico mental do leitor. Para formar o dicionário mental, é preciso encontrar várias vezes a mesma palavra e fazer uso dela. Assim, quanto mais significativa a palavra for para o aprendiz, mais chances de ela ser automatizada e passar a fazer parte do léxico mental. E assim ser processada via Rota lexical, ou seja, de forma automática.

Para Deeney (2010), Rasinski e Padak (2013), Giasson (2012), Paula, Navas e Veríssimo (2019), Barros e Spinillo (2019) e Mousinho et al., (2019), o desenvolvimento da

fluência depende, de habilidades relacionadas a automatização (rápida e precisa) e da prosódia, ou seja, expressividade e volume, fraseamento, suavidade e ritmo.

A expressividade e o volume, estão relacionadas às habilidades para ler palavras em voz alta, que soa como a linguagem natural, a voz é adequada ao tom que a interpretação do texto apresenta, assim, o leitor assume durante a leitura os sentimentos e emoções dos personagens. O fraseamento, envolve habilidades para ler respeitando os limites das frases, o leitor faz uso dos sinais gráficos (acentuação e pontuação e respiração) para fazer as pausas. A suavidade, envolve habilidades relacionadas ao processamento automatizado, o leitor lê as diferentes estruturas das palavras e dos textos, corrigindo-se quando percebe que leu de forma equivocada. Quanto ao ritmo, envolve a conversação, em que o leitor apresenta habilidades em adequar o ritmo, ao longo do processamento de leitura, considerando os aspectos relacionados à estrutura do texto.

Para Giasson (1993), Allende e Condemarin (2005), Rasinski e Padak (2013), Mousinho et al., (2019) e Navas e Veríssimo (2019), o uso de estratégias de leitura repetida podem auxiliar a precisão e a velocidade no processamento da leitura.

A estratégia de leitura repetida, foi proposta inicialmente por Pikulski e Chard (1974), e consistia na seleção de um texto com 50 a 250 palavras. A leitura deveria ser acompanhada pelo professor, um membro da família e ou um leitor mais experiente. Os erros cometidos deveriam ser corrigidos por seus pares. A leitura oral e repetida foi ao longo dos anos utilizada, voltada a aumentar a velocidade e precisão, sem que houvesse preocupação com os aspectos prosódicos.

No entanto, Giasson (1993), Allende e Condemarin (2005) e Rasinski e Padak (2013), ressaltam que ao fazer uso de estratégias de leitura repetida é preciso considerar objetivos delineados para leitura e selecionar textos que favoreçam o seu uso em contexto real, como por exemplo: texto teatral, poema e ou letras de músicas.

A proposta de Rasinski e Padak (2010, p. 49-50) para o uso da leitura oral, consiste em modelar da leitura, organizar o espaço, o tempo, a atmosfera, fazer a seleção dos livros, tirar os estudantes da zona de conforto, fazer conexões, focar em livros premiados, ler jornais com indicações para leitura para crianças, jovens e adultos, realizar consultas ao bibliotecário, colegas ou outros recursos a serem consultados. O espaço pode ser na sala, biblioteca, entre outros. O melhor momento para a leitura é quando os estudantes se encontrem tranquilos. A leitura oral pode ser realizada entre 10 a 30 minutos, mais de uma vez ao dia. A atmosfera pode ser criada com cadeiras especiais para leitura, um tapete em que os estudantes fiquem na frente

de quem irá ler. Para a escolha do livro, optar por aqueles que sejam da preferência de quem o lê. Ao longo da leitura, demonstrar entusiasmo e ir além da zona de conforto dos estudantes. Por esse motivo é necessário utilizar texto de diferentes gêneros e preparar-se para este momento: Antes da leitura: ler com antecedência, preparar e familiarizar com os personagens e enredo e identificar os pontos em que seja possível fazer pausas dramáticas. Durante a leitura: usar a expressão da voz, pois uma voz plana e um faseamento pobre, com muita hesitação e erros pode não deixar os estudantes satisfeitos com a leitura oral. E conseqüentemente não criar uma experiência agradável. E após a leitura: esclarecer as dúvidas de vocabulário e verificar a compreensão do texto.

Para Paula, Navas e Veríssimo (2019, p. 101) as estratégias de leitura, voltadas a favorecer a prosódia e a compreensão, podem ser contempladas nos diferentes níveis de ensino, conforme apresenta o QUADRO 12.

QUADRO 12 – ATIVIDADES PARA PROSÓDIA E A COMPREENSÃO

Etapa/ contexto de escolarização	Atividades sugeridas
Desde o berçário	Conversar com os bebês durante as rotinas de cuidado e brincadeiras e oferecer ambientes e atividades que permitam que se observem e possam interagir, por meio de exposição a cantigas e contação de histórias infantis.
Na Educação Infantil	Propor jogos de rima, parlendas, cantigas, contação e leitura de histórias e oferecer e incentivar as crianças a contar e recontar, representar histórias, utilizando recursos teatrais diversos (Dohme, 2002), que facilitam o refinamento tanto na fluência quanto na representação e compreensão da narrativa.
Na alfabetização	Propiciar a exposição da prosódia, promovendo a sua percepção na fala, nas palavras isoladas e no texto escrito.
No aperfeiçoamento da leitura rumo à proficiência.	Treinar a acentuação e ênfase em leitura de frases isoladas e pequenos textos e chamar a atenção para a prosódia no âmbito da palavra em associação com a ortografia e a morfologia/ no âmbito da sentença em associação com a sintaxe/ no âmbito do texto em associação com a pragmática e a semântica – compreensão (interpretação das intenções, emoções e etc.).
Ampliar a prática da leitura e aproximar as pessoas que fazem parte da comunidade escolar.	Oferecer um cantinho de leitura pública em que se possa ler em voz alta um material interessante que se queira compartilhar com os demais: poesia, piada, receitas, história, notícia, lembrete, desafio, letra de música, raps, repentes etc. Incentivar professores, alunos, funcionários da escola, pais, e estagiários a se revezarem nesse lugar de leitura compartilhada. Facilitar o acesso à biblioteca ou à sala de leitura, por exemplo, na hora do recreio. Incentivar o empréstimo e a permuta de livros. Convidar os alunos a ler algo em voz alta nas reuniões de professores, nas reuniões de pais, nos eventos comemorativos habituais da escola. Organizar saraus e feiras literárias.

FONTE: Elaborado a partir da leitura de Paula, Navas e Veríssimo (2019, p. 101).



### 2.5.2 Processos de integração - conectores, referentes e inferências

A compreensão inferencial difere da compreensão literal, a primeira exige dos leitores habilidades de alto nível, para compreender as informações que se encontram nas entrelinhas. Quanto a compreensão literal, embora exijam habilidades para identificá-las, comumente as informações estão explícitas no texto.

Para Giasson (1993, p. 81-85), Koch e Elias (2007) e Oakhil et al., (2017) a compreensão inferencial está relacionada às habilidades para lidar com os referentes e os conectores. Os referentes são as anáforas, representadas por pronome pessoal, no singular e plural; pronomes demonstrativos; relativo, interrogativos... e outra coisa que não um pronome: advérbio de lugar, de tempo, sinônimo, termo genérico e numeral. O exemplo mais coerente é o do pronome que substitui o nome. Os conectores, podem ser representados por: conjunção (e, também...); disjunção (ou...); exclusão (exceto, com exceção de...); tempo (antes, depois...); de lugar (diante de, por cima de...); causa (porque, por causa de ...); contraste: (contrariamente à ...); oposição (apesar de...); concessão (se bem que...); consequência ( de maneira a, a tal ponto que...); fim ( para, a fim de...); condição: (se, a menos que...) e modo (como...).

Para Giasson (1993, p. 81-85), Koch e Elias (2007) e Oakhil et al., (2017) as habilidades relacionadas às inferências, dizem respeito a identificação do: espaço, agente, tempo, ação, instrumento, categoria, objeto, causa e efeito (inferir a causa), causa efeito (inferir o efeito), o problema solução (inferir uma solução), o problema (inferir uma causa), sentimento e revisão.

Na concepção de Giasson (1993) as inferências podem ser lógicas ou pragmáticas. Marcuschi (2008, p. 240), categoriza em três bases: a) base textual, b) base contextual, c) sem base textual e contextual. Já Oakhill et al., (2017) e Mousinho et al., (2019) definem as inferências de elaborativas e necessárias.

Para Giasson (1993), Oakhill et al., (2017) e Mousinho et al., (2019) embora as inferências pragmáticas e elaborativas sejam interessantes, por enriquecerem a compreensão do texto, não são indispensáveis para compreensão deste. As inferências lógicas e necessárias, estão relacionadas a coesão local e coerência global. As inferências de coesão local podem ser: lexical e ou pronominal. As inferências lógicas ou necessárias diferem-se nas exigências do leitor, e por isso a distinção é relevante para avaliação e ensino, conforme se apresenta no QUADRO 13.

QUADRO 13 –INFERÊNCIAS DE COESÃO LOCAL E COERÊNCIA GLOBAL

Tipos de Inferências	Classificação	Definição e habilidades necessárias
Coesão local	Inferências lexicais	São do tipo de inferências coesiva. O leitor esclarece a significação de palavras e frases, ligando-as a outras palavras e ou frases no texto.
	Inferências Pronominais	São conexões realizadas, por meio do uso de elementos anafóricos (por exemplo: o, as, os, lhe, te e etc.).
Coerência global		São responsáveis por unir partes diferentes do texto, ligando-os no modelo mental. [...] depreende o ambiente de um texto, as emoções, caráter e objetivos de um personagem.

FONTE: Elabora pela autora a partir das leituras de Giasson (1993), Oakhil et al., (2017) e Mousinho et al., (2019).

Para Oakhill et al., (2017, p. 62) a inferência de coesão local é necessária, e muitas vezes automática. Por outro lado, a inferência de coerência global depende de vários fatores: a natureza da inferência do texto, o objetivo de leitura e o leitor. No exemplo: “As crianças brincavam com pranchas e construíam castelos de areia. Quando o vento aumentou, pegaram rapidamente as roupas e voltaram de bicicleta para casa.” A compreensão plena deste texto requer uma ideia sobre o ambiente (a praia?) e as razões do porquê o tempo ventoso fez as crianças voltarem de bicicleta para casa. Nesse sentido que se diz que as inferências de coerência global são necessárias para a compreensão do texto.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 254) as inferências de base textual, podem ser lógicas sintáticas e semânticas. As lógicas podem ser: dedutivas, indedutíveis, abduativas, condicionais. As sintáticas e as semânticas podem ser: associativas, generalizadoras e correferências). As de base contextual, podem ser pragmáticas e cognitivas. As pragmáticas podem ser intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais. As cognitivas podem ser esquemáticas, analógicas e composicionais. As sem base textual e contextual podem ser falseadoras e extrapoladoras. Na concepção do autor, a elaboração de inferências, não pode ser considerada como um mecanismo espontâneo e natural, pois pode ocorrer que em dado momento determinada estratégia seja mais eficaz que a outra para dada situação inferencial.

Para avaliação e ampliação das habilidades relacionadas nos processos de integração, Giasson (1993), Oakhil et al., (2017) e Mousinho et al., (2019) descrevem procedimentos e estratégias que podem ser utilizados em contexto educacional, conforme apresenta o QUADRO 14.

QUADRO 14 – ENSINO EXPLÍCITO DE INFERÊNCIAS

Giasson (1993)	
Processos de integração	Estratégias
Referentes	Explicitar sobre o uso dos referentes para evitar repetições. Selecionar um texto com muitas repetições e ler oralmente, orientá-los para que prestem atenção nas repetições existentes. Apresentar um fragmento de texto e identificar o que os pronomes estão substituindo.
Conectores	Escolher um texto que contenha os conectores que se quer trabalhar e redigir perguntas que exijam a compreensão desse conector. Acrescentar perguntas sobre os fatos e os conhecimentos anteriores, necessários a compreensão daquela passagem. Considerar nesse processo o uso do pronome interrogativo como (quem, o que, quando, onde, por que, em que).
Inferências	Ler uma passagem e fazer uma pergunta de inferência utilizando os pronomes interrogativos- Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Solicitar que levantem uma hipótese. Identificar as palavras chaves. Fazer uma avaliação final.
Oakhill et al., (2017) e Mousinho et al., (2019)	
Texto	“De manhã, Pauline notou imediatamente a nova bolsa escolar de sua amiga Sussie. Era um tipo de mochila, mas não uma coisa rosa e infantil boba como a sua. Quando seu pai voltou do trabalho, ela lhe perguntou se poderia acompanhá-lo na sua viagem de compras na cidade. Sabia que havia muitas lojas ao lado do supermercado (Walmart) onde ele sempre fazia compras.”
Tipos de perguntas	Inferência lexical: Qual a cor da bolsa de Pauline? Inferência de coesão local: Que tipo de bolsa é a nova bolsa escolar de Sussie? Inferência pronominal: Quais palavras foram utilizadas para substituir o nome de Pauline e do pai? A quem se refere o termo destacada na oração: Quando <b>seu</b> pai voltou do trabalho, <b>ela</b> lhe perguntou se poderia acompanhá-lo na <b>sua</b> viagem de compras na cidade. Inferência elaborativa: De que cor é a bolsa que Pauline quer adquirir? Inferência de coerência global sobre sua motivação: Por que Pauline deseja acompanhar seu pai à cidade a cidade? Inferência de coerência global: A que tipo de loja Pauline realmente deseja ir?
Reconto	Utilizar os elementos que compõem a gramática da narrativa (personagens, tempo, espaço, complicação e desfecho).

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Giasson (1993, p. 85-98) e Oakhill et al., (2017, p. 63).

Para Giasson (1993) e Oakhill et al., (2017) é preciso levar os estudantes a refletirem de forma consciente a respeito das estratégias de compreensão leitora que podem ser utilizadas no processo de construção da compreensão. Neste processo, sugerem atividades a partir do uso de fragmentos da narrativa, a partir da elaboração de perguntas que não sejam fechadas com repostas literais ou (sim/não), mas que favoreçam a discussão, como por exemplo: “Por que você acha que ele disse isso?” e “O que você acha que acontecerá depois?”. Outra estratégia voltada a favorecer as habilidades de inferências é o reconto, em que devem ser considerados

os elementos que integram a estrutura da narrativa (personagens, tempo, espaço, conflito, resolução do conflito e desfecho).

### 2.5.3 Macroprocessos: Ideia principal, resumo e reconto

Nos Macroprocessos encontram-se as habilidades para identificar a ideia principal, resumir e fazer o reconto.

De acordo com Giasson (1993) o conceito de ideia principal pode ser encontrado em diversos vocábulos: mensagem do autor, visão do conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia principal, ideia central do texto. Embora em certos textos a ideia principal seja explícita, em outros pode estar implícita e há ainda casos em que a ideia principal está ambígua. Para explicitar e utilizar a estratégia para identificar a ideia principal em um texto, sugere-se os passos apresentados no QUADRO 15.

QUADRO 15 – ASSUNTO E IDEIA PRINCIPAL

<p>1º. O que é a estratégia. Explicitar aos estudantes que irão identificar qual é a informação importante do parágrafo;</p> <p>2º. Por que é que a estratégia é importante. Se encontrar a informação importante do parágrafo, saberão o que o autor considerava essencial quando escreveu.</p> <p>3º. Como proceder para achar a ideia principal.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Encontrar o assunto do parágrafo, que geralmente está expresso em uma palavra ou frase;</li><li>• Ler o texto para ver o que é dito sobre o assunto, escrever uma frase que inclua o assunto e o essencial do que é dito sobre esse assunto. Obtêm assim a ideia principal;</li><li>• Questionar-se a si mesmo: “Será que essa frase tem a ver com a ideia principal?”</li></ul> <p>4º Refere-se à quando utilizar a estratégia.</p>	
Assunto	Ideia principal
Os cães	Existem diversas raças de cães que apresentam um conjunto de características comuns.
Os alunos deficientes	Nos últimos 10 anos, as autoridades escolares têm feito um esforço considerável para responder às necessidades dos alunos deficientes.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Giasson (1993, p. 110).

Quanto ao resumo, trata-se de uma habilidade que exige do leitor estratégias específicas para lidar com informações que se encontram no parágrafo ou texto, seja ele narrativo ou expositivo.

Para Giasson (1993), NRP (2000), Colomer e Camps (2002) e Oakhill et al., (2017) o resumo em textos narrativos, quando se pretende explorar a macroestrutura, pode ser explicitada

e utilizada a partir dos elementos que integram a gramática da narrativa (personagens, tempo, lugar, complicação, resolução da complicação e o fim). No entanto, quando se pretende resumir parágrafos, é preciso utilizar o vocabulário e sintetizar os elementos apresentados, conforme exemplo apresentado no QUADRO 16.

QUADRO 16 – ENSINO EXPLÍCITO – RESUMO

1) Não incluir pormenores inúteis, utilizando um parágrafo com algumas frases, buscar pelas informações que não são importantes e grifá-las. <b>Exemplo:</b> A menina tinha uma coroa dourada sobre os cabelos cor de fogo aos caracóis. Na coroa estava escrito com tinta verde: princesa Magda. A menina tinha uma coroa onde estava escrito: princesa Magda.
2) Não repetir o que já disse. <b>Exemplo:</b> O Pedro estava muito zangado com o irmão. Estava furioso porque o irmão tinha estragado a bicicleta. Pedro estava zangado com o irmão, porque ele tinha estragado a bicicleta.
3) Empregar termos genérico para substituir uma lista de objetos. <b>Exemplo:</b> Jéssica apanhou margaridas, ranúnculos e íris. A Jéssica apanhou flores.
4) Utilizar uma palavra para descrever uma série de ações. <b>Exemplo:</b> Eu a vi a encarquilhar-se, a definhar, a perder volume, a desfazer-se, como se fosse desaparecer. Eu a via enfraquecendo.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Giasson (1993, p. 121-129)

Em textos expositivos, ao fazer uso da estratégia resumo, Giasson (1993), NRP (2000), Colomer e Camps (2002) e Oakhill et al., (2017) descrevem que é necessário investir em atividades que ponham em evidência a estrutura do texto, com apoio de representações gráficas, utilização de marcas textuais, questionário e resumo dirigido, sensibilizando os estudantes às diferentes estruturas dos textos, que podem ser descritivo, enumerativo, sequencial, comparação, causa e efeito, problema solução, vários problemas e várias soluções, problema – solução – resultado.

Outra estratégia, que pode favorecer as habilidades relacionadas nos macroprocessos, é o reconto, embora descrito anteriormente por Oakhil et al., (2017) como estratégia voltada a favorecer as inferências, para Giasson (1993, p. 152) o reconto pode favorecer as habilidades do leitor em organizar a sequência cronológica do texto. Trata-se de uma estratégia que pode ser utilizada, conforme apresenta o QUADRO 17.

#### QUADRO 17 – ENSINO EXPLÍCITO – RECONTO

**1º Explicar a estratégia** – Dizer aos alunos que se vão treinar fazer o reencontro de uma história, para desenvolverem as suas habilidades de narrar: dizer-lhes que temos muitas vezes de contar a um colega alguma coisa que ele não ouviu e que este exercício os ajudará a serem melhores narradores. Mencionar também que o retorno os ajudará a verificar se compreendem as histórias que leem.

**2º Ilustrar a estratégia** – Ilustrar concretamente como utilizar a estratégia, a partir de um exemplo. Depois de ter lido um curto texto em voz alta, recontá-lo por palavras suas. Assegurar-se de que conhece bem a história a fim de fornecer um bom modelo de reconto.

**3º Orientar os alunos** – Pedir para que leiam um texto silenciosamente. Orientar, em seguida, o reconto do texto em grupo, fornecendo apoio, sempre que tal for necessário. Alguns exemplos de apoio que podem ser utilizados:

De quem se fala na história?  
Em que momento se passa a história? (De manhã, à noite, no verão, no inverno).  
Onde se passa a história?  
Qual era o problema da personagem principal?  
O que é que ela fez em primeiro lugar?  
Como é que o problema é resolvido?  
Como termina a história?

**4º Favorecer a utilização da estratégia** – em equipe ou individual.

Os alunos são agrupados em pares e leem silenciosamente um texto: primeiro, um dos alunos conta a história por palavras suas e o outro escuta. É importante dar um papel ativo ao que escuta. O seu objetivo consistirá em identificar um aspecto de que gostou do modo como o colega contou a história. Para lhe facilitar a tarefa, o professor pode dar-lhe uma grelha que contenha elementos que é preciso ter em conta no reconto de uma história. Os elementos desta grelha podem, além disso, ajudar quem escuta a organizar o seu próprio reconto, quando chegar à sua vez.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Giasson (1993, p. 152)

As habilidades relacionadas aos macroprocessos, que em síntese envolvem: identificar o assunto e ideia principal, identificar os elementos que constituem a narrativa (personagens, tempo, espaço, complicação, desfecho), identificar as ações, causa e consequência, além de comparar informações entre textos narrativos e ou expositivos, são habilidades necessárias para que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental possam avançar para o nível 5, conforme Escala de Proficiência de Língua Portuguesa utilizada pelo SAEB.

#### 2.5.4 Processos de elaboração – Previsão, imagem mental, ligação com os conhecimentos e raciocínio

As previsões são hipóteses que o leitor levanta sobre o que acontecerá a seguir no texto, situa-se no nível do texto, mais do que no nível da frase e podem favorecer os leitores menos hábeis, tornando-os mais ativos na compreensão. Implica a utilização de indícios do texto para tal ação. Para Giasson (1993) convém solicitar aos estudantes que justifiquem em que se fundamentaram para elaborar as previsões, porque aceitaram, rejeitaram ou modificaram. Os estudantes devem ser levados a perceber que uma previsão pode não ser confirmada, mesmo

que outras tenham sido rejeitadas. A refutação das previsões, pode ser feita a partir dos seguintes questionamentos: “A tua previsão pode ser rejeitada?” “Você tem como comprovar por que sua previsão pode ser rejeitada?”, “As informações do texto vão ao encontro de suas previsões?”

Para Giasson (1993) em texto narrativo, as previsões podem basear-se em: a) características dos personagens; b) motivação do personagem; c) características da situação; e) indícios presentes no texto – ilustrações e título. Em relação às estruturas, baseiam-se em: a) conhecimento do gênero literário; b) conhecimentos relacionados a gramática da narrativa. Em textos expositivos (informativos), baseiam-se em: a) conhecimentos anteriores sobre o assunto; b) conhecimentos relativos à causalidade física, política, psicológica e outras, centradas na estrutura do texto informativo, que se baseiam em: a) conhecimento da estrutura do texto; b) indícios provenientes do texto: cabeçalho, título, introdução, palavra de transmissão, índice, figuras entre outros.

Para Souza e Silva (2010, p. 84) “as previsões contribuem não só na visualização, como também à percepção e sentidos, personalidades, jeito de ser, características dos personagens.”

Quanto a construção do modelo mental do texto, Oakhill et al., (2017, p. 22) explica que:

Acontece em geral, a partir do pensamento consciente e ou deliberado [...] no caso de uma história narrativa, o leitor precisa identificar os personagens principais e seus motivos, pois muito da trama dessas histórias giram em torno dos motivos dessas. No caso do texto informativo, é necessário o leitor identificar o tópico do texto, seguir a estrutura do argumento, extrair as ideias principais e terminar com uma representação do essencial do tópico do texto. (OAKHILL et al., 2017, p. 22).

Em consonância, Giasson (1993), Colomer e Camps (2002) e Oakhill et al., (2017) descrevem que para favorecer as habilidades relacionadas a elaboração do modelo mental do texto, mais que fazer perguntas segundo o nível superficial, devem ser utilizados formas de representação: quadros, comparações, esquemas e etc.

Quanto ao raciocínio, de acordo com Giasson (1993), está relacionado a habilidade para identificar as informações que se apresentam no texto, se podem ser consideradas fato ou opinião. Para desenvolver o raciocínio é preciso considerar “de quem se fala” e “para quem se fala”. Por exemplo: “Edson nasceu em 1984.”, “O cérebro de Edson era uma verdadeira

máquina.”. Na primeira oração, encontra-se um fato, e apesar de a segunda parecer uma opinião, isto depende do ponto de vista de quem fala e de quem conhece Edson.

Para Giasson (1993) nos processos de elaboração encontram-se as habilidades de reagir sobre os aspectos conotativo e denotativo da linguagem. O sentido conotativo refere-se ao uso da palavra ou expressão em sentido figurado, subjetivo ou expressivo e o sentido denotativo, representa o emprego de palavras e expressões em seu sentido próprio, literal, original, real e objetivo.

Para Oakhil et al., (2017) e Mousinho et al., (2019, p. 44-45) os aspectos conotativos da linguagem podem ser definidos a partir das figuras de linguagem metonímia e metáfora. São exemplos de metonímia: “Estou lendo Monteiro Lobato.” (O autor pela obra); “O estádio aplaudiu o gol.” (O todo pela parte.); “A atriz vestiu um Chanel na festa do Oscar. (A marca pelo exemplar). São exemplos de metáforas: “Diante do perigo meu amigo foi um leão.” As qualidades de “coragem e bravura”, associadas ao “leão”, estão sendo transportadas ao amigo.

### **2.5.5 Processos metacognitivos**

A definição de metacognição surge na década de 70, a partir de uma série de palavras com prefixo “meta”, metacompreensão, meta-memória, meta-linguística.

A meta compreensão, refere-se na concepção de Flavel (1979) aos conhecimentos dos processos cognitivos que se dividem em três vertentes: conhecimentos sobre a pessoa, conhecimentos sobre a atividades e conhecimentos sobre as estratégias. Na primeira vertente, o leitor está consciente de seus recursos e de seus limites cognitivos, que resultam das expectativas dos pais, das atitudes dos pares, dos resultados escolares. Na segunda vertente, o leitor está consciente das exigências das atividades, sabe que um material organizado é mais fácil de aprender que um material vago. E na terceira vertente, o leitor sabe que diante de uma incompreensão pode tentar resolver o problema, utilizar estratégias, como por exemplo continuar a ler, voltar atrás ou pedir ajuda a uma fonte exterior.

No entanto, para Brown (1980) a meta compreensão, está relacionada a aptidão de utilizar processos de auto regulação. Graças a estes processos, o leitor verifica se compreendeu ou não o que está lendo e quando detecta um problema, utiliza estratégias que podem permitir-lhe resolvê-los. O leitor sabe quando compreendeu e quando não compreendeu, sabe o que



compreendeu e o que não compreendeu, sabe de que precisa para compreender e sabe que precisa fazer alguma coisa quando não compreendeu.

Para auto avaliar compreensão é necessário um modelo de compreensão mental, que segundo Van Dijk (1978) e Sànchez (2002) é realizado por meio de processos cognitivos e se diferenciam em três níveis estruturais: a microestrutura (identificação e relação das proposições ente elas), a macroestrutura (identificação das ideias global do texto, atribuindo a ele uma coerência global) e a superestrutura (formas diferentes de se organizar o texto).

Para Kato (2005) os conceitos metacompreensão, meta-memória, meta-linguística, são subordinados ao conceito de metacognição, tem origem nos pressupostos apresentados por Vygotsky (1896-1934) a respeito da interação do indivíduo com o meio e com o objeto. E na sua interação com o meio, faz uso de estratégias para desenvolver a aprendizagem.

Já para Spinillo (2013) e Oakhill et al., (2017) os processos metacognitivos estão relacionados a compreensão metatextual, referem-se ao monitoramento da compreensão, ou seja, a capacidade do leitor de avaliar a sua própria compreensão, identificando o que não entendeu no texto, assim como, a detectar as inconsistências internas e externas.

Para Mousinho et al., (2019, p. 38) o monitoramento da leitura, depende de idas e vindas no texto. Para confirmar a compreensão, pode se dar em relação ao texto, quanto em relação ao leitor sobre o que lê. No primeiro caso, o leitor monitora a coerência do texto, sendo capaz de detectar qualquer inconsistência que esteja presente. No segundo caso, o leitor monitora o seu entendimento, podendo retomar a leitura de parte do texto ou de todo ele para compreender melhor.

Em síntese, é consenso entre os pesquisadores que as habilidades relacionadas aos processos metacognitivos envolvem a tomada de consciência e encontra-se relacionadas ao leitor, o texto e a estratégia a ser utilizada ao se deparar com as complexidades da linguagem. Assim, quando o leitor tem o controle consciente do que, como, quando e porque fazer uso de determinada estratégia, considerando a estrutura do texto e a organização do mesmo, se narrativo e ou expositivo, passaria a resolver tais complexidades com mais facilidade.

## 2.6 ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

De acordo com Gauthier e Maurice (2018) o ensino explícito é descrito desde a década de 1956, no entanto, por apresentarem distintas definições e abordagens, podem ser confundidos com a pedagogia tradicional. Na concepção dos autores, é mais apropriado falar de ensino explícito de que de pedagogia tradicional, pois a pedagogia tradicional é simplesmente uma forma de ensino em que o professor incentiva a transmissão do saber mediante um monólogo, enquanto que, no ensino explícito, o professor dialoga constantemente com os alunos.

A respeito do ensino explícito, Giasson (1993, p. 50) descreve que:

O ensino explícito sobre a leitura, quando tem como objeto as estratégias de compreensão leitora, partem do pressuposto que é preciso o leitor saber: (O quê. Por que, Como. Quando), fazer uso da estratégia”. Assim, após aprender a utilizá-la, poderá escolher qual melhor se adapta ao seu processo de aprendizagem. Neste processo, deve-se definir a estratégia, precisar a sua utilidade e tornar o processo transparente, interagindo e orientando para o domínio, favorecendo autonomia na utilização e assegurar a aplicação. (GIASSON, 1993, p. 50).

Em detrimento ao termo ensino explícito, Solé (1998) faz uso do termo “Ensino Recíproco”. Ao descrever o processo, considera que é preciso explicitar aos estudantes o que bons leitores fazem quando não compreendem. Assim, ressalta que o ensino e a aprendizagem da leitura envolvem procedimentos a serem realizados: antes, durante e após a leitura. Antes da leitura: ativar os conhecimentos prévios, estabelecer previsões sobre o texto, promover perguntas. Durante a leitura: fazer a leitura compartilhada. E após a leitura: identificar a ideia principal, fazer o resumo, formular e responder perguntas. Isso implica em um processo multidimensional que ocorre nos limites da interação entre o leitor, o texto e o contexto.

Para Colomer e Camps (2002) e Alliende e Condemarín (2005) embora não denominem o processo de ensino, ressaltam que as crianças precisam ser guiadas no processo de construção da compreensão. Assim, é preciso estabelecer relações entre os conhecimentos prévios do leitor e a nova informação que o texto lhe dá, fazer inferências, comparações, formular perguntas e fazer uso da estrutura do texto.

Neste mesmo enfoque, Sim-Sim (2007, p. 23) acrescenta que:

O ensino explícito fornece aos alunos possibilidades de procurarem soluções para resolverem os problemas com que se deparam, recorrendo a estratégias que passam por encontrar o sentido de novas palavras. Torna-se igualmente desejável que os alunos mobilizem essas mesmas estratégias em outras situações, seja em contexto de aprendizagem ou em contexto informal, permitindo-lhes ser autônomos na construção das suas aprendizagens, a partir dos seus conhecimentos prévios e das suas experiências. Para que tal seja possível, é fundamental que, em sala de aula, sejam desenvolvidas estratégias adequadas que motivem os alunos a adquirirem saberes indispensáveis para a compreensão e interpretação de qualquer texto. (SIM-SIM, 2007, p. 23).

Na concepção de Menim, Giroto, Arena e Souza (2010) o ensino explícito da compreensão envolve ensinar um repertório de estratégias de compreensão a serem utilizadas em textos pertencentes a esfera literária. Os autores descrevem sete estratégias: conexões (texto-texto, texto-leitor e texto-mundo), visualização, perguntas ao texto, inferência, sumarização e síntese e resumo.

Para Oakhill et al., (2017) o ensino explícito da compreensão leitora, incide sobre a elaboração de inferências, vocabulário e conhecimentos de base, gramática e conexões coesivas, estrutura do texto, monitoramento da compreensão.

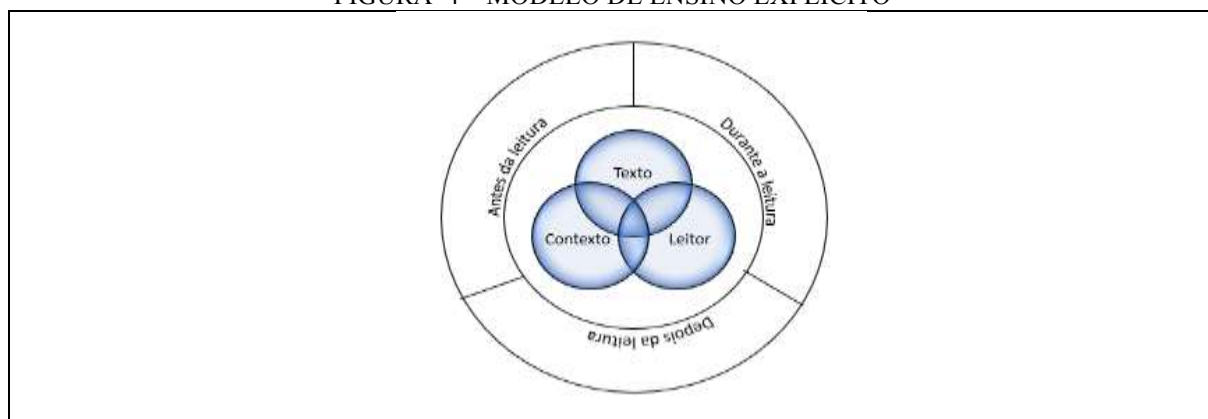
Por outro lado, Viana et al., (2017) ao propor o ensino explícito de estratégias de compreensão de texto, criou o programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” pautando-se na taxonomia cognitiva da compreensão de texto, apresentado por Barret (1979) e Català (2001). Os procedimentos cognitivos e linguísticos da compreensão estão relacionados a compreensão literal, inferencial, reorganização e crítica. A compreensão literal envolve o reconhecimento de toda a informação explícita no texto. A compreensão inferencial envolve a ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipação ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir de indícios que proporcionam a leitura. A reorganização consiste na sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reorganizando as ideias a partir da informação que vai obtendo forma a conseguir uma síntese compreensiva. E, por fim, a compreensão crítica permite a formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com personagens da narrativa e com sujeitos poéticos, com linguagem do autor, interpretação pessoal a partir de reações criadas baseando-se em imagens literárias).

No programa apresentado por Viana et al., (2017) os personagens representam os processos cognitivos da compreensão e integram a “Família Compreensão” (Juvenal Literal, Vicente Inteligente, Durval Inferencial, Gustavo Significado, Conceição Reorganização e Francisca Crítica). Em síntese, trata-se de um Programa voltado a ser desenvolvido ao longo do ano letivo. As atividades propostas são voltadas a levar os estudantes, a refletir e identificar a

estratégia a ser utilizada para responder as perguntas de compreensão, de textos narrativos e expositivos.

Em síntese, para contemplar em contexto educacional o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, embora apresentem variantes para Giasson (1993), Colomer e Camps (2002), Alliende e Condemarin (2005), Sim-Sim (2007), Menim, Girotto, Arena e Souza (2010), Oakhill et al., (2017) e Viana et al., (2017) e Gauthier e Maurice (2018) o objetivo pretendido exige etapas específicas: a) definir a estratégia e precisar sua utilidade; b) tornar o processo transparente; c) interagir com os estudantes e orientá-los para o domínio de estratégias; d) favorecer a autonomia na utilização da estratégia; e) assegurar a utilização da a estratégia, e por fim, f) monitorar o processo, conforme representa a FIGURA 4.

FIGURA 4 – MODELO DE ENSINO EXPLÍCITO



FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Giasson (1993, p. 57)

No decurso das etapas para o ensino explícito, Giasson (1993, p. 57) considera que.

Depois de ter colocado os estudantes em condições favoráveis à compreensão, é preciso intervir, primeiro antes da leitura, estimulando os conhecimentos deles, pedindo-lhes que façam previsões sobre o conteúdo, levando-os a precisar sua intenção de leitura. Durante a leitura, incitá-los a verificar as previsões iniciais e formularem outras, além de relacionarem o conteúdo com seus conhecimentos prévios. Depois da leitura, os estudantes podem resumir o texto e verificar a sua compreensão da leitura. (GIASSON, 1993, p. 57).

Em síntese, o trabalho com a leitura em todas as etapas de ensino, procedimentos a serem adotados antes, durante e após a leitura, no modelo apresentado por Giasson (1993), Solé (1998), Oakhill et al., (2017) podem ser realizados em três momentos:

**Antes da leitura:** Antes de iniciar a leitura é preciso explicitar os objetivos, fazer o levantamento de hipóteses, ativar os conhecimentos anteriores sobre o tema, antecipar o conteúdo com base no tema, título, índice e imagens. Em textos narrativos as previsões podem incidir sobre as atitudes e emoções dos personagens, e em textos expositivos, sobre o tema, a partir do uso de gráficos. Para ativar os conhecimentos prévios, pode-se estabelecer previsões sobre o texto e promover perguntas que levem a reflexão sobre o que se sabe sobre o assunto.

Antes da leitura, é imprescindível selecionar textos mais adequados para trabalhar com a leitura, identificar as dificuldades dos estudantes e formas de motivá-los, além de contemplar situações de leitura que se aproximem de contextos reais, que fomentem o gosto por esta atividade e que possibilitem que cada aluno leia ao seu ritmo de forma a elaborar a sua própria compreensão, favorecendo sua confiança, seu interesse e suas habilidades de previsão, que podem não estar em consonância com a apresentada pelo autor do texto.

**Durante a leitura:** Durante a leitura é preciso incitar os estudantes a verificar as previsões iniciais e formular outras, a relacionar o conteúdo com seus conhecimentos, a responder perguntas, sobre palavras e expressões que permitam realizar inferências local (lexical e pronominal) ou global.

As estratégias de compreensão, podem dividir-se em tarefas de leitura oral, partilhada e dramatizada. Em que os alunos leem para o pequeno ou ao grande grupo, ou tarefas de leitura independente, em que leem individualmente, em sala, na biblioteca e ou em casa.

Ao longo da leitura é fundamental fazer uma leitura seletiva, criar uma imagem mental do que foi lido, sintetizar à medida que se avança na leitura do texto, fazer previsões ao inferir o sentido a palavras e expressões, justificar com base nas informações intratextuais e extratextuais e se necessário, fazer uso de recursos materiais como (dicionários, google, entre outros), além de parafrasear partes do texto, sublinhar e tomar nota.

Os conhecimentos prévios ao longo da leitura do texto devem ser ativados, de forma que se construa o significado coerente do texto que se lê. Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o estudante deve memorizar as estratégias explicitadas pelo professor para posteriormente colocar em prática em suas leituras autônomas, quando se deparar com as complexidades que o texto apresenta.

**Depois da leitura:** Depois da leitura é preciso verificar a relação de causa e consequência sobre as ações e emoções dos personagens, elaborar um resumo, fazer o reconto, formular respostas

a perguntas, inferir sentido a palavras e expressões considerando primeiro o contexto e os conhecimentos prévios do leitor e identificar o assunto e a ideia principal.

Neste processo é importante chamar a atenção dos estudantes para a relação entre os referentes, identificando no texto os elementos que os substituem, por meio do uso de perguntas (Quem? O quê? Quando? Onde? Por que?). Assim como identificar o sentido expresso pelas locuções adjetivas e adjuntos adverbiais (tempo, modo, causa, consequência, causalidade e etc).

Para além dos aspectos que influenciam a construção da compreensão leitora, da relevância do ensino explícito de estratégias, é preciso acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Para acompanhar o aumento das habilidades dos estudantes é preciso realizar a avaliação diagnóstica do produto e do processo. Os resultados permitem ao educador verificar os níveis de compreensão, planejar e replanejar ações para auxiliá-los a superar as dificuldades apresentadas.

## **2.7 AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA**

As avaliações em larga escala fornecem informações sobre o desempenho dos estudantes na leitura de forma ampla, possibilitam comparações entre países, estados, municípios e instituições que apresentam características semelhantes. No entanto, não fornecem informações sobre como proceder para favorecer as habilidades ainda não assimiladas em contexto educacional.

Quando os resultados das avaliações externas são publicados, as crianças já se encontram em outras fases de ensino, em outras instituições, portanto nada pode ser feito. Nesse sentido que o processo de avaliação em contexto educacional é importante, pois pode auxiliar o professor a identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e de forma antecipada auxiliá-los a superá-las.

Giasson (1993), Allende e Condemarin (2005), Deeney (2010), Rasinski e Padak (2013), Barros e Spinillo (2019), Cunha (2014), Oakhil et al., (2017) e Viana et al., (2017) descrevem dois tipos de avaliação, a avaliação do produto e a avaliação do processo. A primeira é feita quando se quer fazer uma avaliação de desempenho do aluno, especificamente sobre aquele conhecimento e a segunda se refere à avaliação diagnóstica e/ou formativa.

Ao longo dos anos discute-se procedimentos que visem contemplar a avaliação do processo e do produto, no sentido de monitorar o aumento da aprendizagem dos estudantes, com objetivos delineados que vão além de excluir, aprovar ou reprovar, mas que fornecem informações sobre as dificuldades do leitor, a fim de que o professor possa repensar o planejamento de forma a auxiliar os estudantes a superá-las.

Para Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2019) quando se pretende avaliar a fluência em leitura é preciso considerar procedimentos e instrumentos que contemplem integrar a velocidade, precisão e a prosódia, conforme apresenta o QUADRO 18.

#### QUADRO 18– PROCEDIMENTOS PARA MONITORAR A FLUÊNCIA

1. Selecionar uma passagem com aproximadamente 250 palavras escritas, com legibilidade e adequada ao nível do estudante.
2. Pedir aos alunos que leiam a passagem por um minuto. Salientar que o texto deve ser lido em voz alta de maneira normal e não mais rápido do que o normal. A leitura deve ser gravada.
3. Marcar os erros não corrigidos cometidos pelo aluno. Erros incluem declarações erradas, substituições, reversões, emissões ou palavras pronunciadas pelo examinador após uma espera de 2-3 segundos sem uma tentativa ou resposta do aluno. Marcar o ponto no texto ao qual o aluno chegou após um minuto de leitura.
4. Repetir as etapas 1 e 2 com duas passagens diferentes (opcional). Se optar por repetir o processo, deve usar a mediana ou pontuação média para análise.
5. Determinar a precisão dividindo o número de palavras lidas corretamente por minuto (pc/m) pelo número total de palavras lidas do texto, após subtrair os erros cometidos. Esse número será uma porcentagem. Compare o desempenho do aluno.
6. Determinar a taxa calculando o número total de (pc/m) e comparando o desempenho do aluno com as normas-alvo.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura de Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2019).

Rasinski e Padak (2013) e Barros, Spinillo (2019) descrevem dois procedimentos a serem adotados para calcular a porcentagem de inconsistência e a taxa de precisão.

a) Para verificar o (pc/m):

$$\frac{\text{Número de palavras lidas} - \text{erros cometidos} = \text{total de palavras lidas corretamente}}{\text{Nº de palavras corretas} / \text{segundo} \times 60}$$

b) Para verificar a precisão:

$$\frac{\text{Número de palavras lidas} - \text{erros cometidos} = \text{total de palavras lidas corretamente}}{\text{Nº de palavras lidas}}$$

No entanto, para Deeney (2010, p. 443-444) o uso de procedimentos rápidos e fragmentados de texto, para a avaliação da leitura, deve ser repensado, pois a criança com dificuldade de leitura pode apresentar precisão e velocidade razoável no primeiro minuto, contudo, não consegue mantê-las ao longo do tempo. Por outro lado, podem apresentar mais dificuldade no início, mas, ao longo da leitura do texto, sua precisão e velocidade aumentem, devido ao incremento da compreensão do conteúdo do próprio texto.

Apesar de algumas discordâncias, Deeney (2010), Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2019) consideram que a leitura oral, embora receba duras críticas, pode auxiliar no diagnóstico das inconsistências na leitura (omissões, inversões, adições e subtração). Além das inconsistências, a taxa de precisão auxilia também a identificação se os textos se apresentam em nível frustração, instrucional e independente, conforme apresenta o QUADRO 19.



QUADRO 19 – NÍVEIS DE PRECISÃO NA LEITURA

Porcentagem de precisão	Descrição das habilidades a serem observada nos estudantes
98 a 100% (Nível Independente)	São capazes de ler o texto da avaliação ou outro texto de dificuldade Semelhante sem assistência.
93 a 97% (Nível de Instrução)	São capazes de ler o texto da avaliação ou outro texto de dificuldade Semelhante com alguma assistência.
Abaixo de 92% (Nível de Frustração)	O texto se apresenta difícil de ler, mesmo com assistência.

FONTE: A autora a partir das leituras de Rasinski e Padak (2013), Giasson (2012) e Barros e Spinillo (2019).

Para Rasinski e Padak (2013), Giasson (2012) e Barros e Spinillo (2019) uma porcentagem abaixo de 92% dificulta a compreensão e o texto ainda não é adequado para favorecer as habilidades linguísticas. Entre 93% e 97% o texto pode ser considerado instrucional e acima de 98% tem nível independente.

Para Deeney (2010) Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2019) a escolha do texto, para avaliação a ser utilizado em contexto educacional, não deve ser tão simples, que não ofereça desafios, e nem tão difícil, que possa levar os estudantes a desistirem da leitura.

Em países como Portugal e Estados Unidos, os resultados das avaliações são também parâmetros em contexto educacional. Os países categorizam alvos de leitura de palavras para cada ano escolar. Embora não seja oficial, Oliveira e Castro (2010) descrevem que parâmetros de palavras corretas por minuto, para estudantes brasileiros do 1º ao 5º ano, compreendem para o primeiro ano, o pc/m entre 60 a 80 palavras, para o segundo o pc/m entre 80 e 90, para o terceiro ano o pc/m entre 90 a 110, para o quarto ano o pc/m entre 110 a 130 e para o quinto ano o pc/m entre 130 a 140.

Quanto a avaliação da prosódia, de acordo com Deeney (2010), Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2019) pode ser realizada por meio do uso da Escala Multidimensional de Fluência.

Para cada segmento da prosódia, a escala apresenta pontuação que vai de 1 a 16. Se os estudantes apresentarem de 4 a 8, a prosódia encontra-se no nível preocupante e de 9 a 16 encontra-se no nível independente. Os parâmetros da escala Multidimensional, podem ser interpretados conforme apresenta o QUADRO 20.

QUADRO 20 – ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE FLUÊNCIA

Pontos	Expressividade e volume	Fraseamento	Suavidade	Ritmo
1	Lê palavras como se quisesse simplesmente colocá-las para fora. Pouca capacidade para tentar fazer o texto soar como linguagem natural.	Tende a ler em voz baixa, em tom monótono com pouca noção dos limites das frases; frequentemente lê palavra por palavra.	Faz pausas frequentes e prolongadas, apresenta hesitações, falsos começos, lentidão para pronunciar as palavras, repetições ou várias tentativas.	Lê lenta e laboriosamente.
2	Começa a usar a voz para fazer o texto soar como linguagem natural em algumas áreas, mas não em outras. O Foco permanece, em grande parte, na pronúncia das palavras. Ainda lê em voz baixa.	Lê frequentemente em frases de duas ou três palavras, dando a impressão de leitura entrecortada; acentuação tônica e entonação inadequadas concorrem para a ausência de marcação do final de frases e orações.	Experiência vária, dificuldades no texto, pausas prolongadas ou hesitações são mais frequentes e podem causar interrupções.	Lê moderadamente, lentamente.
3	Faz o texto soar como linguagem natural durante a maioria dos seus segmentos. Desliza ocasionalmente para leitura inexpressiva. Volume de voz é geralmente apropriado ao longo do texto...	Lê com uma mistura de sentenças corridas, sem pausas no meio da frase para respiração, e com algumas intermitências; acentuação tônica e entonação razoáveis.	Quebra ocasionalmente o ritmo suave devido a dificuldades com palavras específicas, estruturas ou ambos.	Lê com uma mistura irregular de ritmo lento e adequado.
4	Lê com boa expressão e entusiasmo ao longo do texto. Varia de expressão e de volume para adequá-los à sua interpretação da passagem do texto.	De modo geral, lê com um bom estilo linguístico, principalmente em unidades de orações e de sentenças, com a devida atenção à expressão.	De modo geral, lê sem problemas, com algumas quebras, resolve dificuldades com palavras e estruturas rapidamente, geralmente por meio de autocorreção.	Lê consistentemente em ritmo de conversação; ritmo adequado durante a leitura

FONTE: Elaborado pela autora a partir da leitura Rasinski (2000, 2004), Rasinski e Padak (2013), traduzidos por Barros e Spinillo (2019 in Guimarães e Paula, 2019).

Quanto a avaliação da compreensão de texto, Giasson (1993), Allende e Condemarín (2005), Spinillo e Mahon (2008), Cunha (2014), Rasinski e Padak (2013), Oakhil et al., (2017) e Viana et al., (2017) descrevem diferentes instrumentos e procedimentos que podem ser utilizados em contexto de pesquisa e em contexto educacional, quando se pretende avaliar o produto e quando se pretende analisar o desempenho da criança ao longo do processo.

Dentre os modelos de avaliação descritos na literatura nacional e internacional, encontra-se o teste Cloze, perguntas ao texto e testes standardizados.

De acordo com Allende e Condemarín (2005) e Spinillo e Mahon (2008) o teste Cloze, trata-se de uma avaliação em que se elimina o quinto vocábulo do texto. O leitor deve preencher as lacunas com as informações necessárias. Se o objetivo é analisar as habilidades de concordância verbal e nominal, retira-se o verbo ou o substantivo. Se o objetivo é analisar as habilidades de compreensão sobre o uso dos elementos de coesão e coerência, retira-se os adjuntos adnominais, as locuções adjetivas ou os pronomes oblíquos.

Para Spinillo e Mahon (2008) a compreensão de texto, também pode ser avaliada por meio dos modelos de leitura (*off line*) e (*on line*). O modelo (*off line*) consiste em elaborar perguntas após a leitura oral e ou silenciosa do texto. O modelo (*on line*) consiste em fazer perguntas relacionadas ao tempo, estado e previsões, ao longo da leitura do texto, considerando pontos estratégicos.

Já os testes standardizados, como por exemplo o Protocolo de Avaliação da Compreensão Leitora (PROCOMLE) desenvolvido por Cunha (2014), contempla 4 textos, sendo dois narrativos e dois expositivos, para cada texto há 8 perguntas, sendo 4 literais e 4 inferenciais, 2 contemplam a microestrutura e 2 a macroestrutura. Para cada pergunta, 4 alternativas, sendo uma correta e as demais distratores.

O PROCOMLE foi utilizado por Minatel (2013) para analisar a relação da consciência morfosintática e a compreensão de texto. Por Cunha, Martins e Capellini (2017) para verificar a relação entre a fluência e a compreensão de texto narrativo e expositivo, e por Oliveira (2017) para analisar o impacto de atividades voltadas ao ensino explícito da compreensão leitora pelos estudantes do 4º ano.

Já Viana et al., (2017) ao fundamentar-se na Taxonomia linguística-cognitiva da compreensão de texto, apresentada por Barret (1979) e Català (2001) descrevem que o processo de avaliação do processo e do produto, pode ser realizado por meio de perguntas que exijam do leitor habilidade de compreensão literal, inferencial, reorganização e crítica. Assim, após a leitura do texto, se propõe tanto para o processo de construção da compreensão quanto para o processo de avaliação questões objetivas que apresentam distratores e uma opção correta, organização da sequência dos fatos apresentados no texto, quadros para relacionar informações e identificar opções verdadeiras e falsas.

Diante do que se apresenta, a avaliação é um ato de amor, e o uso de instrumentos e procedimentos devem acima de tudo não colocar os estudantes em situações vexatórias, e ou servir como critérios para aprovação e ou reprovação.

### 3 MÉTODO

Este estudo foi desenvolvido em conformidade com as normas e princípios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) de acordo com a resolução nº 466/2012 para pesquisas com seres humanos.

No início desse trabalho, foi levantado o seguinte questionamento: Qual o impacto do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora na fluência e na compreensão de texto pelos estudantes do 4º ano do ensino fundamental?

E tem como objetivo geral comprovar a relevância do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora na fluência em leitura oral e na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo pelos estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

Para responder ao questionamento e atender ao objetivo geral, as opções metodológicas centram-se no delineamento interventivo, a partir de uma configuração prática e análise quali e quanti.

Para Spinillo e Lautert (2008) o delineamento interventivo é indicado para discutir as relações entre a aprendizagem e desenvolvimento a partir de evidências empíricas, seu desenvolvimento implica três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste, que podem ocorrer em dois ambientes: a) contexto experimental em situações controladas de investigação e b) contexto de sala de aula.

Desta forma, este estudo foi organizado em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste, com objetivos específicos previamente delineados: a) Analisar o desempenho na fluência em leitura oral (velocidade, precisão e prosódia); b) Verificar o desempenho na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo; c) Comprovar a relevância do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora na fluência em leitura oral e na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo pelos estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

Considerando as especificidades de cada tipo de estudo, para Sampieri e Mendonza (2006) pesquisas qualitativas estão mais voltadas a questões sociais, sendo estes aspectos relevantes no processo de entendimento dos fenômenos e o delineamento quantitativo Buscam especificar as especificidades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Por ser a compreensão leitora uma problemática social, em contrapartida, com aspectos singulares dependendo de cada contexto, para coleta de dados qualitativos, abriu-se

mão de instrumentos distintos, que possibilitam análise qualitativa e quantitativa. Para análise qualitativa foi considerada a análise documental, vídeos, áudios, fotografias de atividades realizadas pelos participantes e registro no diário de campo. Para isto abriu-se mão de diferentes recursos materiais, Projeto Político Pedagógico, câmera fotográfica, gravador e atividades impressas.

No Projeto Político Pedagógico, foram coletados dados a respeito das características socioeconômicas e educacionais das famílias dos estudantes, a organização do tempo e espaço e a formação dos professores. Em relação a competência leitora, foram considerados os aspectos relacionados às habilidades em fluência em leitura oral e a compreensão de texto e analisados de forma quantitativa a fim de comprovar o aumento das habilidades após intervenção pautada no ensino explícito de estratégias de compreensão leitora.

Para coleta de dados a respeito da fluência em leitura oral, foram utilizados procedimentos descritos por Rasinski e Padak (2013) traduzidos por Barros e Spinillo (2019) e porém, por considerar os apontamentos de Deeney (2010) foram adequados os procedimentos e considerado a leitura do texto na íntegra, no sentido de favorecer a leitura além de um minuto, pois considera-se que a leitura em um minuto poderia levar os estudantes a focarem na velocidade e na precisão e negligenciar os demais aspectos da competência leitora, como a prosódia e a compreensão.

Para coleta de dados a respeito do desempenho em compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, e comprovar a relevância do ensino explícito de estratégia de compreensão nestes componentes, foi utilizado o Protocolo de Compreensão Leitora (PROCOMLE) elaborado por Cunha (2014). É importante destacar que embora, perguntas tenham sido realizadas após a leitura oral, não foram analisadas visto que as crianças de forma geral demonstraram certo nervosismo ao ser indagados sobre sua leitura, o que implica no resultado, não havendo como separar os aspectos psicológicos optou-se por não discutir tais resultados.

As imagens das atividades, os registros no diário de campo e os resultados das avaliações coletivas e individuais foram organizadas em pastas nomeadas e individuais e analisadas a luz da teoria, antes, durante e após o processo de construção deste estudo.

### 3.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME). A RME tem 187 escolas que ofertam Educação Infantil e Ensino fundamental I e II. Destas 10 ofertam apenas o Ensino Fundamental II (6º ao 9º). Das escolas da RME 96 fazem parte do Programa em Tempo Integral e destas 4 são Unidades em Tempo Integral (UEI), o que representa em média 49% que ofertam ensino regular de (4 h.) e 51% ofertam a Educação em tempo integral (9 h.).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição, a estrutura física tem dois andares, adaptadas aos estudantes de inclusão. No primeiro andar 4 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de Direção, 1 Secretaria, 1 sala de informática, 1 sala de permanência, 2 banheiros para professores, 4 para alunos, sendo 2 exclusivos para Educação Infantil, e ainda 2 para comunidade, 1 cozinha, 1 depósito de pré-escola, 1 sala de pedagogas e 1 sala de professores. No segundo piso, 7 salas de aula, 1 mecanografia, 1 sala de apoio, 1 sala de Classe Especial, 1 sala de Educação Física, 1 banheiro para professores, 2 banheiros para alunos, 1 sala de professores, 1 almoxarifado, 2 pátios internos e 1 externo, coberto com palco e 1 cancha de futebol.

A instituição atende 680 estudantes na faixa etária de (6) seis a (72) setenta e dois anos. Aproximadamente 40% dos estudantes residem no mesmo bairro e vem para a escola a pé, 40% no bairro vizinho e 20% em outro município, que utilizam conduções escolares ou carro particular para locomover-se até a escola.

A estrutura familiar é bastante diversificada, 44% dos alunos moram com os pais e irmãos, 0,1% somente com o pai, 30% somente com a mãe, 0,2% com pai e madrasta, 15% com mãe e padrasto, 0,2% com tios, 0,2% com avós e 0,3% com outros familiares.

A média salarial das famílias varia entre 2 a 3 salários-mínimos, ou seja, entre 1.968,00 R\$ e 2.862,00, de acordo com o salário vigente em 2018. Quase todas as famílias pagam prestação da casa própria, possuem telefone fixo ou celular, energia elétrica, sistema de esgoto água encanada e semanalmente há coleta de lixo em sua região.

Em relação a formação acadêmica, 4% não são alfabetizados, 25% possuem o Ensino Fundamental incompleto e 16% completo, 30% possuem o Ensino Médio incompleto e 18% completo, 5% possuem o Ensino Superior completo e 8% incompleto e 2% possuem Pós-Graduação.

Dos estudantes matriculados, 620 ficam em suas casas no período contrário ao oferecido pela instituição e 60 estudantes (30 no período matutino e 30 no período vespertino) participam de atividades diversificadas na Unidade de Educação Integral (UEI). A UEI fica separada da instituição escolar. Os estudantes são conduzidos ao local, com ônibus disponibilizado pela mantenedora. As turmas são formadas por estudantes entre (6 a 12) anos (classe única) de diferentes níveis de ensino (1º ano ao 5º ano). No local, os estudantes recebem duas refeições e participam de atividades que contemplam as distintas áreas do currículo: apoio de Língua Portuguesa, Matemática, prática de Educação Ambiental, Robótica, Educação Física e Arte. O espaço possui 2 banheiros (masculino e feminino), compartilhado com funcionários e professores, 1 sala de Coordenação, 1 cozinha, 1 área verde e 1 cancha de areia. O espaço não tem disponibilidade de biblioteca, os livros são oferecidos aos estudantes em caixas organizadoras.

Na unidade escolar os estudantes têm 20 horas-aula, distribuídas conforme apresenta o QUADRO 21.

QUADRO 21 – GRADE HORÁRIA – 4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:00- 13:55	L. Portuguesa	Ciências	Matemática	Arte	L. Portuguesa
13:55 -15::00	Ed. física	Ciências	L. Portuguesa	Arte	L. Portuguesa
15:00 - 15:20	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:20 – 16:10	Matemática	História	Geografia	Ed. física	Matemática
16:00 -17:00	Matemática	História	Geografia	Ens. Religioso	Matemática

FONTE: Instituição escolar (2019)

Das vinte horas de aula semanais, quatro são de Língua Portuguesa e Matemática, duas de Educação Física, de Geografia, Ciências, História e Arte e uma de Ensino Religioso. Da organização do tempo, os estudantes têm 5 aulas de 55 minutos diários, não contabilizando o período, de entrada, do lanche, intervalo (saída e retorno a sala), de aproximadamente 30 minutos.

A frequência dos estudantes na biblioteca é organizada semanalmente pela professora regente e pela professora (laudo) que exerce a função de bibliotecária. A professora regente organiza a ida dos estudantes por fila ou por ordem de chamada. A responsável pela biblioteca, organiza as devoluções e empréstimos dos livros. Se o tempo não for suficiente serão realizados estes procedimentos na próxima semana. Os estudantes que frequentam a biblioteca primeiro,

ao retornarem para sala, podem ler o livro em silêncio, enquanto aguardam os demais. Quando todos retornam, as atividades curriculares são retomadas.

A organização das aulas é alterada conforme permanência e hora atividade do professor, que corresponde a 7 horas aula. Sendo 4 h. permanência e 3 h. atividade. Por exemplo, no quarto ano, a permanência concentrada ocorre na quinta-feira, neste dia os estudantes têm aulas de (Arte, Educação Física e Ensino Religioso). O mesmo ocorre na segunda-feira (1 aula de Educação-física) e terça-feira (2 aulas de Ciências). Nestes dias, os professores regentes podem participar de formações oferecidas pela mantenedora, planejar atividades das demais áreas do conhecimento, preencher relatórios e fazer atendimentos aos pais, previamente agendados pela coordenação.

### **3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e após receber parecer favorável sob número 3328681/2019 foi dado início a pesquisa.

Embora fosse a pretensão realizar o estudo em duas instituições, tal procedimento não foi possível, pois em uma das instituições houve incompatibilidade de tempo, espaço, bem como, por estarem em transição administrativa, não foi possível dar continuidade.

Assim, optou-se por conduzir o estudo em uma única instituição. Após agendar com a direção o dia para conversar com professores do 4º ano do ensino fundamental, explicar os objetivos do estudo, duas professoras se colocaram à disposição. Na sequência optou-se por sortear as turmas para compor os grupos, identificados de Grupo Controle (GC) e Grupo Experimental (GE).

As professoras das turmas são formadas em Pedagogia, lecionam na instituição desde 2008, ano em que a escola foi inaugurada. A professora do GC, sempre foi regente de 4º ano. A professora do GE, exerceu função de Orientadora Educacional na Unidade de Educação Integral (UEI) e atualmente, além da função de regente do 4º ano, atua como pedagoga no Centro de Educação Infantil (CMEI).

Em reunião com os pais, agendada pela instituição, para entrega de boletins na primeira semana de maio, a pesquisadora explicou os objetivos e procedimentos do estudo. Os responsáveis presentes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e para



os ausentes, os termos foram enviados via agenda da criança pela professora regente. O retorno dos TCLE ocorreu no final de maio, período em que foi dado início às sessões de leitura.

Em síntese, para seleção dos participantes foram adotados critérios para inclusão e exclusão: a) interesse da professora regente; b) assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); c) realização do pré-teste e pós-teste; d) participação em mais de 75% das sessões realizadas, e) não apresentar laudos clínicos e reprovações ao longo do processo de escolarização.

A inconsistência em qualquer um dos critérios, condicionou-se a exclusão de participantes para análise.

### 3.3 PARTICIPANTES

Neste estudo, participaram 50 estudantes de duas (2) turmas de 4º ano do ensino fundamental, que frequentam uma escola pública municipal situada na cidade de Curitiba.

Em relação ao gênero, os estudantes do grupo experimental e controle foram dispostos conforme apresenta a TABELA 5.

TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS – GÊNERO

Grupo	N	Gênero	
		Feminino	Masculino
GC	25	11	14
GE	25	11	14

FONTE: A autora (2019)

Vale ressaltar que serão analisados os dados dos 50 estudantes, considerando os critérios pré-estabelecidos. A classe que compôs o grupo controle encontrava-se com 34 matriculados, 9 foram excluídos, destes 6 por não realizarem avaliação coletiva de compreensão leitora, 3 por solicitarem transferência. A classe que compôs o grupo experimental encontrava-se com 36 matriculados, 11 foram excluídos, destes 9 por não apresentarem 75% de frequência e 2 por solicitarem transferência.

Em relação a idade/série dos participantes, encontra-se dentro da normalidade, conforme apresenta a TABELA 6.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS – IDADE

Grupo	N	Mínima	Máxima	Média	Desvio padrão
GC	25	8,6	9,8	9	0,3
GE	25	8,6	9,5	9	0,3

FONTE: A autora (2019)

Os estudantes participantes do estudo pertencem a classe média baixa, de acordo com dados coletados no Projeto Político Pedagógico, e conforme senso socioeconômico apresentado inicialmente. Os estudantes foram identificados com numeração de 1 a 25 após procedimentos de inclusão e exclusão, a partir dos critérios pré-estabelecidos.

Assim, o grupo experimental, foi composto por 25 estudantes que realizaram avaliações e participaram de 75% das sessões de leitura, em que foi planejado o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, pautado no modelo Consensual de Compreensão Leitora, apresentado por Giasson (1993, 2012). E o grupo controle continuou com suas atividades regulares com a professora regente.

### 3.4 PRÉ-TESTE – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Após seleção de textos narrativos do livro “Fábulas de Esopo de Jean de Lan Fontaine” adaptação de Lúcia Tulchinski e ilustração de Cláudia Ramos, da editora Spione, 2011, foi solicitado a dois juízes (um pedagogo e uma professora de Língua Portuguesa) que os analisassem, visando buscar o melhor texto, para verificar os níveis de fluência em leitura oral, considerando os dois procedimentos: automaticidade (velocidade e precisão) e a prosódia (pausas, fraseamento, entonação e ritmo).

Para avaliação diagnóstica da compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo foi utilizado o Protocolo de Compreensão de Texto (PROCOMLE) de Cunha (2014).

O protocolo<sup>9</sup> contempla 4 textos, sendo 2 narrativos e 2 expositivos, cada texto contempla 4 questões de microestrutura (2 literais e 2 inferenciais) e 4 de macroestrutura (2

<sup>9</sup> A macroestrutura corresponde ao conteúdo global levado a cabo por uma sequência discursiva e a as microestruturas têm expressão direta nos enunciados constitutivos do texto; as microestruturas determinam e são determinadas pelas macroestruturas, já a superestrutura é o esquema convencional que fornece a forma global do conteúdo do texto. Fala-se, neste sentido, de macroestrutura narrativa ou de macroestrutura expositiva, etc. (Van Dijk, 1980).

literais e 2 inferenciais). Em síntese os instrumentos e procedimentos utilizados foram descritos no QUADRO 22.

QUADRO 22 – PRÉ-TESTE: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Pré-teste	Compreensão de texto	Fluência em leitura oral
Período	1º e 2º dia	3º e 4º dia
Texto	Texto 1: “O guarda-chuva” e texto 2: “O piolho”.	A Cigarra e a Formiga
Tipo textual	Texto 1: narrativo e texto 2: expositivo	Narrativo
Nº de palavras	Texto 1: 283 e texto 2: 257	153
Questões avaliadas	Texto 1: 8 questões, sendo 4 literais e 4 inferências, 2 de microestrutura e 2 de macroestrutura. Texto 2: 8 questões, sendo 4 literais e 4 inferências, 2 de microestrutura e 2 de macroestrutura.	Velocidade – $(NPLC \div TPT) \times 60$ * Precisão – $(NPLC \div TPL)$ Prosódia – Escala Multidimensional de 1 a 4 pontos para cada item: a) Expressão e volume b) Fraseamento c) Fluidez d) Ritmo
Espaço	Sala de aula	Sala reservada, nem tanto silenciosa devido a dinâmica da escola
Participação	GC e GE	GC e GE
Procedimento e aplicador	Coletivo – Pesquisadora	Individual – Pesquisadora

NPLC – Número de palavras lidas corretamente.

TPT – Total de palavras do texto

FONTE: A autora (2019)

Os estudantes foram chamados individualmente pela pesquisadora em sala de aula. Após receberem o texto e pronunciar o nome da criança, iniciava-se a gravação da leitura. O registro do tempo e das palavras lidas em desacordo, considerando as omissões, inversões, substituições e adições foram realizadas na grelha.

A grelha para o acompanhar a leitura foi elaborada pela pesquisadora, conforme apresenta a FIGURA 5.

FIGURA 5 – GRELHA PARA ACOMPANHAR A LEITURA-PRÉ-TESTE

Atenção: Flúência leitora

Escola: \_\_\_\_\_ Nº da Palavra: **153**

Aluno: \_\_\_\_\_ Tempo: **NT**

Data de Nascimento: **15/02/2003**

1. Assinalar erros de precisão com as letras S, O, I ou A.  
 2. Assinalar com a marca / os erros de pausa por baixo de cada sinal de pontuação ou sempre que uma palavra não for lida e ou escrita como foi pronunciada.  
 3. Cronometrar a prova.

Erros de Precisão			
Substituições	Omissões	Inserções	Adições
S	O	I	A

Prosódia					
Pausa			Entonação		
Virgula	Ponto Final	Dois Pontos	Travessão	Ponto de interrogação	Ponto de exclamação

A cigarrta e as formigas

Era uma vez uma jovem cigarrta que não fazia outra coisa na vida a não ser cantar.

Então as mãs, tndas, canções, perto de um formigueiro.

Enquanto isso as formigas trabalhavam sem parar.

Cocham pedações de folhas para fazer o berçário das formigas.

Recolhem folhas, transportam grãos para que no inverno tenham o que comer. Então vivem atarefadas, andando e saindo do formigueiro.

O inverno chegou. O frio era tanto que a cigarrta quase ficou congelada.

Então, láta na porta do formigueiro e procura de um lugar quente para se abrigar.

Dei, será que eu posso entrar? Estão com frio e com fome!

A cigarrta do formigueiro não se contenta.

O que? Enquanto não trabalharmos duro, você só pensava em se divertir?

Pois agora sou diferente! Sou diferente!

E láta a porta na casa da cigarrta, que foi obrigada a cantar em outras frequências.

O PRELIMINAR NADA TEM A COHER

FONTAINE, Jean de La; Fábulas de Esopo (Adaptação de Lucie Tschirski) (São Paulo: Scipione, 2004, pág. 13).

FONTE: Elaborado pela autora 2019

Para análise da fluência em leitura oral foram considerados a automaticidade e a prosódia. Em relação ao primeiro componente foi considerada a velocidade e precisão e no segundo a expressão, o ritmo, as pausas e o fraseamento.

Para avaliar a compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, foi utilizado o PROCOMLE.

Para verificar o *pc/m* e a porcentagem na precisão, foram realizadas adaptações nas fórmulas. Desta forma, o tempo que o estudante levou para ler foi transformado por segundos, e multiplicado por 60, conforme apresenta o QUADRO 23.

QUADRO 23 – FÓRMULAS PARA ANALISAR A FLUÊNCIA NA LEITURA

Para verificar o ( <i>pc/m</i> )	Para verificar a precisão
$\frac{153 - 12 = 141}{141 / 220 \times 60}$	$\frac{153 - 12 = 141}{141 / 153}$

FONTE: A autora a parti da leitura de Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2019).

A criança que leu o texto em três minutos e quarenta (00:03:40), o que corresponde a duzentos e vinte segundos (220), sendo o texto composto por cento e cinquenta e três (153) palavras e (12) inconsistência na leitura. Assim, a leitura de 141 palavras, dividido por (220) segundos e multiplicado por (60), corresponde a um pc/m de 38, ou seja, o estudante lê 38 palavras por minuto.

Em relação a precisão, o número de palavras lidas corretamente (141) ao ser dividido por (153) número de palavras no texto, obteve uma porcentagem de 92%, o que representa que a leitura se encontra no nível frustração. Se a precisão se encontrasse acima de 98% seria considerado nível independente e entre 93% e 97% nível instrucional, conforme parâmetros descritos por Giasson (1993, 2012).

Para analisar a prosódia, foi utilizada a Escala Multidimensional de Fluência. O leitor em análise, apresentou 1 ponto em cada segmento (expressividade, fraseamento, suavidade e ritmo), o que corresponde ao nível 4 e representa nível preocupante.

O desempenho na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, foi organizado na tabela considerando de 00 a 100 na variável literal e 00 a 100 na inferencial.

Os resultados das avaliações de fluência, automaticidade e prosódia, e da compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, foram organizados conforme apresenta o QUADRO 24.

QUADRO 24 – MODELO DE FICHA – REGISTRO DO DESEMPENHO

Identificação: Criança 25							
Data de nascimento:							
Data da avaliação da fluência:				pré-teste: 27/05/2019		pós-teste:	
Data da avaliação da compreensão:				pré-teste: 31/05/2019		pós-teste:	
Tempo Pc/m	Palavras lidas com inconsistência	Nível	Prosódia	Compreensão			
				Narrativo		Expositivo	
				Lit.	Inf.	Lit.	Inf.
00:03:10  38	<b>formiga</b> /fomiga/ <b>canções</b> /cações/ <b>colhiam</b> /colhia/ <b>pedaços</b> /pedaço/ <b>folhas</b> /folha/ <b>forrar</b> /forar/ <b>berçário</b> /beçario <b>das</b> /da/ <b>nascida</b> /na-cida/ <b>transportavam</b> /traportava/ <b>grãos</b> /grões <b>atarefadas</b> / atarrefada/ <b>quase</b> /que/ <b>procura</b> /procurar/ <b>guardiã</b> /guadiã/ <b>quentinho</b> /quetinho/ <b>trabalhávamos</b> /trabalhamo <b>divertir</b> /diverdir <b>diversão</b> /divensão <b>freguesia</b> /fre-quênci-a/ <b>preguiçosos</b> /preguencosos	92%  Frustração	Expressividade: 1  Fraseamento: 1  Suavidade: 1  Ritmo: 1  Total: 4 Pontos   Nível: Preocupante	1	1	1	0

LEGENDA: As palavras representadas em negrito correspondem a forma escrita no texto e em *italico* a pronúncia da estudante.

FONTE: A autora a partir da leitura de Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinilo (2019)

A automaticidade (velocidade e precisão), se encontra em 38 palavras por minuto, o que na concepção de Oliveira e Castro (2010) representa ao nível abaixo de 1º ano.

Quanto a precisão, observa-se que as dificuldades apresentadas pelos estudantes em análise estão relacionadas a consciência fonológica e morfossintática, observadas nas omissões, inversões, substituições e adições de letras e sílabas, conforme registro na grelha e transcrição no quadro. Por exemplo, a omissão ocorreu na leitura da palavra */transportavam/* em que se leu */traportava/*. O leitor omitiu o encontro consonantal do /ns/ e /m/ em sílabas não canônicas, formadas por CCVCC e CVC. A adição ocorreu na leitura da palavra */procura/* em que leu */procurar/*. Ao acrescentar o sufixo /r/, o substantivo passa a ser verbo. Quanto a substituição, ocorreu na leitura da palavra */atarefadas/* em que se leu */atarrefada/*. A falta de habilidade na identificação do som de /r/ por /rr/ pode ocorrer devido à falta de conhecimento das regras contextuais, de que o som do /r/ se apresenta de forma distinta, dependendo da palavra em que aparece. O que poderia se justificar devido a variação dialetal ou problemas de dicção do leitor.

No entanto, não há registro das dificuldades apresentadas pelo estudante. Em relação a prosódia, o desempenho do leitor foi categorizado no nível 4, ou seja, leitura preocupante. O leitor apresenta leitura no nível frustração e não comprovou compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo.

A análise da leitura permite inferir que, ao contrário dos apontamentos de Cardoso-Martins, Batista (2003) o fato de conhecer as letras do alfabeto, não foi suficiente para que o estudante comprovasse fluência e compreensão de texto, visto que diferentes fatores podem ter influenciado sua leitura, dentre os quais: a) interesse na leitura; b) falta de vocabulário amplo e profundo, que favorecem a leitura Via Rota Lexical; c) diferença no dialeto; d) dicção; e) falta de habilidade morfosintáticas; f) falta de habilidades na consciência fonológica e g) conhecimento sobre as estratégias de leitura, que lhes permitisse identificar quando compreendeu ou não, de forma a saber o que fazer quando não compreende o texto que decodifica.

### **3.5 INTERVENÇÃO – PROCEDIMENTO E INSTRUMENTOS**

Após analisar os resultados no pré-teste, utilizados como avaliação diagnóstica. O grupo experimental foi submetido a 22 sessões de leitura, em que foram planificadas a leitura de diferentes tipos de textos que fazem parte do contexto educacional a partir do ensino explícito de estratégias de compreensão.

A intervenção foi realizada no sentido de auxiliar os estudantes a aumentar as habilidades na compreensão leitora, aqui entendida como um processo que envolve os aspectos relacionados aos componentes: automatização e prosódia e a compreensão da linguagem oral e escrita.

Os procedimentos utilizados nas sessões, partiram da explicitação da estratégia, uso no grande grupo e em pequenos grupos. As datas, os títulos, as tipologias, os autores e a editora dos textos selecionados foram apresentados no QUADRO 25.

QUADRO 25 – ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES REALIZADAS

Datas	Título do livro	Tipologia	Autor	Editora
30/06 – Apresentação e conversa informal				
03/06, 07/06, 10/06, 14/06, 17/06, 21/06, 24/06, 28/06, 01/07	O Macaco Malandro	Narrativo	Tatiana Belinky.	Moderna.
02/08, 05/08 e 09/08	A Formiguinha e a Neve	Narrativo	João de Barros	Moderna
12/08, 16/08, 19/08	No caminho de Alvinho tinha uma pedra...	Narrativo	Ruth Rocha	FTD
23/08, 26/08, 30/08 e 02/09	O avestruz	Expositivo	Adaptado para uso didático	Adaptado para uso didático
06/06 e 09/09	A toupeira	Expositivo	Adaptado para uso didático	Adaptado para uso didático
13/09	Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela	Narrativo	Werner Holzwarth	Companhia das Letrinhas

FONTE: A autora (2019)

A escolha dos textos ocorreu por conveniência, faixa indicativa, interesse dos estudantes e a estrutura do gênero, que favorecesse o uso das estratégias a serem explicitadas.

Os livros intitulados: “O Macaco Malandro” e “A formiguinha e a Neve”, fazem parte do Programa do Ministério da Educação FNDE (Biblioteca da Escola), distribuídos no ano de 2002 às escolas da Rede Estadual de Ensino. Foram selecionados por conveniência, pois a biblioteca disponibiliza um grande número de exemplares deste título.

Os livros intitulados: “No caminho de Alvinho tinham uma pedra...” e “Da toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela”. O primeiro, por ser encontrado vários exemplares nas instituições próximas e solicitado empréstimo e o segundo por ser disponibilizado pelo programa livros na minha casa, patrocinado pelo Programa Itaú, distribuído aos pais que se inscrevem para recebê-los.

Quanto aos textos expositivos, foram selecionados a partir do interesse dos estudantes pelos temas apresentados nos textos narrativos, sendo dois (2) textos pertencentes ao gênero ficha técnica, intitulado: “Avestruz” e “Toupeira”.




Em relação ao gênero, foi considerada a conveniência, devido às demais justificativas apresentadas e que favorecem o ensino explícito de estratégias de compreensão descritas por Giasson (1993).

A planificação das sessões de leitura, realizadas a partir do ensino explícito de estratégia de compreensão leitora, foram fundamentadas no Modelo de Consensual de



Compreensão Leitora, apresentado por Giasson (1993, 2012), conforme apresenta o QUADRO 26.

QUADRO 26 –ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

<b>1º - Antes</b>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar a estratégia a ser utilizada.</li> <li>- Explicitar os sinais gráficos que auxiliam na fluência e a estrutura do gênero.</li> <li>- Fazer previsões sobre o texto, considerando os elementos verbais e não verbais.</li> <li>- Elaborar gráficos a partir dos conhecimentos prévios.</li> </ul>
<b>2º- Durante</b>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura oral e dramatizada.</li> <li>- Leitura silenciosa.</li> <li>- Confirmar e refutar as previsões.</li> <li>- Inferir sentido a palavras e expressões.</li> <li>- Elaborar perguntas ao texto.</li> <li>- Identificar relação dos referentes.</li> </ul>
<b>3º- Depois</b>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar as ações dos personagens e ações por meio de gráficos.</li> <li>- Fazer resumo e reconto utilizando os elementos da gramática da narrativa.</li> <li>- Localizar o assunto e a ideia principal.</li> </ul>

FONTE: A autora a partir das leituras de Giasson (1993, 2012)

Para a leitura dos livros 1, 2, 3, 4 foram explicitadas e utilizadas as estratégias: previsão, leitura oral, repetida e dramatizada, identificação das causas e consequências das ações, favorecendo a análise crítica, identificação do sentido das expressões conotativas e relação dos referentes e conectores. Nos textos 1 e 3, foi considerado o resumo com palavras-chave, que constitui a gramática da narrativa (personagens, tempo, lugar, complicação e fim) e nos textos 2 e 4 foi utilizado a estratégia reconto.

Em textos expositivos, foram utilizadas as estratégias de previsão, leitura silenciosa, gráficos, ideia principal e assunto, elaboração de perguntas ao texto, identificação do sentido de palavra e dos referentes e conectores. Considerou-se nesse processo a busca de sentido, considerando as informações intratextuais e extratextuais.

Os exemplares dos livros e textos, foram disponibilizados aos estudantes, assim como, foi utilizado o data show para projeção dos fragmentos a serem analisados a partir do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora.

As atividades, em grande maioria, foram desenvolvidas na oralidade, porém, foram realizados algumas na prancheta e outras em papel impresso para posterior análise.

### 3.6 PÓS-TESTE – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Os procedimentos utilizados no pós-teste, seguiram os padrões apresentados no pré-teste, porém, com algumas variantes em relação a estrutura dos textos, como por exemplo o número de palavras e assunto tratado, conforme apresenta a QUADRO 27.

QUADRO 27 – PÓS-TESTE – AVALIAÇÃO FLUÊNCIA E COMPREENSÃO

Pós- teste	Compreensão literal e inferencial	Fluência em leitura oral
Período	1º e 2º dia	3º e 4º dia
Texto	Texto 1: O segredo do armário Texto 2: A onça pintada	O Galo e a Raposa
Tipo textual	Texto 1: Narrativo Texto 2: Expositivo	Narrativo
Número de palavras	Texto 1: 274 Texto 2: 223	232
Questões avaliadas	Texto 1: 8 questões, sendo 4 literais e 4 inferências, 2 de microestrutura e 2 de macroestrutura. Texto 2: 8 questões, sendo 4 literais e 4 inferências, 2 de microestrutura e 2 de macroestrutura.	Velocidade – $(NPLC \div TPT) \times 60$ * Precisão – $(NPLC \div TPL)$ * Prosódia – Escala Multidimensional de 1 a 4 pontos para cada item: a) Expressão e volume b) Fraseamento c) Fluidez d) Ritmo
Espaço	Sala de aula	Sala reservada, nem tanto silenciosa devido a dinâmica da escola
Participação	GC e GE	GC e GE
Procedimento e aplicador	Coletivo -Pesquisadora -	Individual - Pesquisadora

NPLC- Número de palavras lidas corretamente

TPT – Total de palavras do texto

FONTE: A pesquisadora (2019)

Para verificar o *pc/m* e a porcentagem na precisão foram utilizadas as fórmulas, conforme apresentado anteriormente. Após chamar os estudantes individualmente, entregar o texto e pronunciar o nome, foi solicitado que fizessem a leitura oral. A leitura foi acompanhada na grelha, conforme apresentada a FIGURA 6.

FIGURA 6 – GRELHA PARA ACOMPANHAR A LEITURA –PÓS-TESTE

Atividade: História da Língua  
Escola: \_\_\_\_\_  
Aluno: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

IP da Palavra: 300  
Tempo: 4:51

1. Assinalar erros de precisão com as letras S, Q, J ou A;  
2. Assinalar com a marca / os erros de pausa por baixo de cada sinal de pontuação ou sempre que uma palavra não for lida e ou escreva como foi pronunciada;  
3. Cronometrar a prova.

Erros de Precisão			
Substituições	Omissões	Inserções	Adições
S	O	J	A

Prosódia						
pausas				entonação		
Virgula	Ponto Final	Dois Pontos	Travessão	Ponto de Interrogação	Ponto de exclamação	Retalhados

O gato e a raposa  
O gato estava em cima de uma árvore. Vendo o gato e a raposa.  
resposta: tchau de bobo uma estratégia para que ele descesse e fosse a.  
parte principal de seu trabalho.  
Vocês já ficou sabendo da grande novidade? O gato? Perguntou a raposa.  
Não. Que novidade é essa?  
Acaba de ser estudada uma pronomeção de paz entre todos os bichos.  
de terra de água e do ar. De hoje em diante ninguém pertence  
mais ninguém. No reino animal haverá apenas paz, harmonia e amor.  
Isso parece incrível! É assim mesmo o gato.  
Vamos desce da árvore que eu lhe darei mais detalhes sobre o.  
assunto. disse a raposa.  
O gato que de bobo não tinha nada. desconfiou de que tudo não  
passava de um estratégia de raposa. Então, fingiu estar vendo  
alguém se aproximando.  
Quem vem lá? Quem vem lá? perguntou a raposa curiosa.  
Uma estratégia de gato de gato. respondeu o gato.  
Sem essas coisas a melhor eu me desconfio. desconfiou a raposa.  
O que é isso? raposa? Você está com medo? Se a tal  
pronomeção está mesmo em vigor, não há nada a temer.  
Os cães ao céu não vão estar lá como costumam fazer.  
Talvez eles ainda não tenham da pronomeção. Adesinha.  
E lá se foi a raposa com toda pressa em busca de uma duzia.  
para dar a seu trabalho.  
O primeiro virgula travessão dois retalhados retalhados.

FONTE: Adaptado de: Fábula de Esopo: Adaptação de Lucio Tulchewski São Paulo: Scipione, 2004, pág.94.

FONTE: Acervo da pesquisadora – Grelha de leitura -estudante 25

Ao considerar a leitura do texto na íntegra, foi possível perceber que o estudante em análise, apresentou no início, poucas inconsistências na leitura, porém, a partir da sexta linha, as inconsistências passaram a aumentar e persistem até o final do texto.

A leitura se apresenta lenta e laboriosa, o que consequentemente não contribui para a prosódia, bem como para a compreensão.

O resultado das habilidades relacionadas aos procedimentos que definem a fluência, a automaticidade (velocidade e precisão) e prosódia, além da compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, foram organizados e apresentados no QUADRO 28.

QUADRO 28 – MODELO DE FICHA – REGISTRO DO DESEMPENHO

Identificação: Criança 25 Data de nascimento: Data da avaliação da fluência: pré-teste: 27/05/2019      pós-teste: 17/09/2019 Data da avaliação da compreensão: pré-teste: 31/05/2019      pós-teste: 18/09/2019							
Tempo Pc/m	Palavras lidas com inconsistência	Nível	Prosódia	Compreensão			
				Narrativo		Expositivo	
				Lit.	Inf.	Lit.	Inf.
00:04:51 20	<b>galo</b> /gato <b>cacarejava</b> /carrejava <b>vendo</b> /vedo <b>tratou</b> / tatou <b>estratégia</b> /estategi-a <b>descesse</b> /deces-se <b>principal</b> /pricipal <b>assinada</b> /assassinada <b>proclamação</b> /programação <b>dá</b> /de/ <b>persegue</b> /persequ-e <b>ninguém</b> / ningoém <b>inacreditável</b> /inaceitável <b>desconfiou</b> /deconfiou <b>estratagema</b> /estatagema <b>aproximando</b> /apaixonado <b>perguntou</b> /peguntou <b>matilha</b> /ma-ti-lha <b>respondeu</b> /repondeu <b>apressar</b> /apesar <b>desculpou</b> /decupou <b>mesmo</b> /memo <b>costumavam</b> /cotumava/ <b>pressa</b> /presa/	92% Frustração	Expressividade: 1 Fraseamento: 1 Suavidade: 1 Ritmo: 1 Total: 4 Pontos  Nível: Preocupante	1	1	1	0

LEGENDA: As palavras representadas em negrito correspondem a forma escrita no texto e em itálico a pronúncia do estudante.

FONTE: A autora a partir da leitura de Rasinski e Padak (2013)

A habilidade na automaticidade (velocidade e precisão) do leitor em análise, se encontrava no pós-teste, abaixo de 60, o que diminuiu em relação a leitura realizada no pré-teste.

As inconsistências na leitura podem ser observadas nas omissões, adições, substituições e subtrações. A omissão na leitura da palavra /cacarejava/ em que leu /carrejava/. O leitor omitiu a sílaba /ca/ formando assim uma pseudopalavra. A adição, na leitura da palavra /assinada/ em que leu /assassinada/. Ao acrescentar uma sílaba, formada pelo dígrafo /ss/, o substantivo passou a ter novo sentido, e o que significava “Marcação com um sinal”, passa a

significar “Vida tirada com crueldade”. A substituição na leitura da palavra */proclamação/* em que leu */programação/*. A substituição da sílaba formada por */cl/* ao ser pronunciada */gr/* transforma o valor semântico dos substantivos, em que no primeiro caso pode ser definido de “Promulgar uma lei; decretar, publicar.”, passa a significar “Organizar um programa ou uma programação de temporada lírica” ou “fazer planos para (uma ocasião); planejar.”. Quanto a subtração, na leitura da palavra */apressar/* se leu */apesar/*, o sentido de um verbo que indica “Acelerar o ritmo com que (alguém, algo) executa uma ação ou acelerar o próprio ritmo de se mover ou agir; aviar(-se), passa ter a sentido de advérbio de oposição.

O estudante em análise apresentou nível frustração, pois as inconsistências na leitura, inviabilizaram a prosódia. O leitor demonstrou inconsistência na expressividade, fraseamento, suavidade e ritmo, desta forma, encontram-se no nível 4, considerado preocupante.

Em relação a compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, o estudante não demonstrou avanço, ou seja, apesar de receber instruções formais em contexto educacional, continua como o mesmo resultado apresentado na avaliação inicial. Das 4 questões em cada variável, o estudante apresenta habilidade em apenas uma (1) questão literal e inferencial de texto narrativo e 1 literal de texto expositivo.

Em síntese, os instrumentos utilizados permitiram verificar os níveis de velocidade, precisão, prosódia e compreensão de texto. As observações apresentadas a respeito da leitura em análise permitem inferir que, o fato de conhecer as letras do alfabeto não é suficiente para comprovar habilidade na fluência e compreensão de texto, visto que diferentes fatores implicaram na leitura em análise, que pertence ao grupo controle, dentre os quais: a) o interesse pela leitura; c) falta de vocabulário amplo e profundo, que favoreçam a leitura via rota lexical e principalmente falta de habilidades para o uso de estratégias de compreensão leitora, que lhe possibilite estabelecer relação entre a decodificação e a compreensão da linguagem escrita.

## 4 RESULTADOS

Para análise dos resultados das avaliações foi utilizado o Programa de Análise Estatística SPSS. Foi estabelecido como critério de comparação o nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ ). Os resultados foram apresentados de forma descritiva, considerando mínima, máxima, média e desvio padrão e a frequência considerando os critérios pré-estabelecidos:

Para o tempo na leitura foi categorizado o número de estudantes de acordo com o desempenho em segundos: Entre (50 a 80) (81 a 100), (101 a 130) e ( $<131$ ).

Para o *pc/m* foi categorizado entre (17 a 80), (81 a 90), (91 a 110), (111 a 130) e acima de (130), conforme parâmetros de desempenho descritos por Viana et al., (2017).

Em relação a precisão foi considerado categorizar os níveis de inconsistência na leitura, 92% frustração, 93% a 96% instrucional e acima de 97% independente.

Em relação a prosódia foi considerado categorizar o desempenho entre (4 a 8) nível preocupante e (9 a 16) independente, conforme escala Multidimensional da Fluência apresentada por Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2013).

A compreensão de texto foi analisada considerando critérios de 0 a 100 para cada componente (literal e inferencial), conforme propõe Cunha (2014).

Quanto às sessões de leitura, foram apresentadas de forma qualitativa a análise das interações e de atividades realizadas, respaldando-se na literatura.

### 4.1 PRÉ-TESTE – FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE TEXTO

O resultado da fluência em leitura oral, como o tempo, o *pc/m* a precisão e a prosódia, que serviram como diagnóstico e foram apresentados na TABELA 7.

TABELA 7 – PRÉ-TESTE – ANÁLISE INTERGRUPOS - FLUÊNCIA NA LEITURA

Etapa	Grupos	N	Mínima	Máxima	Média	D/p
Tempo na leitura						
Pré-teste	GC	25	100	283	166*	0,52
	GE	25	79	345	155*	0,63
Pc/m						
Pré-teste	GC	25	24	90	51*	0,17
	GE	25	17	115	63*	0,22
Precisão						
Pré-teste	GC	25	00	34	16,0	10,0
	GE	25	00	22	7,3	6,0
Prosódia na leitura						
Pré-teste	GC	25	4	15	7,4	3,0
	GE	25	4	16	8,6	2,7

LEGENDA: Menores escores no tempo da leitura, expressam uma leitura mais rápida e maiores escores, expressam uma leitura mais lenta.

Pc/m: Maiores escores, expressam que a leitura se encontra automatizada e menores escores, não automatizada.

Precisão: Escores em 92%, ou seja, acima de 9 inconsistências na leitura – Nível frustração. Escores entre 93% e 96%, ou seja, entre 4 a 8 inconsistências na leitura – Nível instrucional e escores acima de 97%, ou seja, até 3 inconsistências – Nível independente.

Prosódia: Escores entre 4 a 8 – Nível preocupante e entre 9 a 16 – Nível independente

FONTE: A autora (2019)

Conforme apresentado, no grupo controle, o tempo na leitura, teve a mínima de 100, a máxima de 283, a média de 166 segundos e o desvio padrão de 0,52. Em relação ao *pc/m*, a mínima de 24, a máxima de 90, a média de 52 e desvio padrão de 0,17. Já a precisão, a mínima de 00, a máxima de 34, a média de 1,6 e o desvio padrão de 0,10 e a prosódia, a mínima 4, máxima 15, média 7,4 e desvio padrão 3,0.

No grupo experimental, o tempo na leitura, contou com a mínima de 79, a máxima de 345, a média de 155 e o desvio padrão de 0,63 segundos. O *pc/m*, a mínima de 17, a máxima de 115, a média de 61 e o desvio padrão de 0,22 e a precisão, a mínima de 00, a máxima de 22, a média de 7,3 e o desvio padrão de 6,0 e a prosódia, a mínima 4, máxima 16, média 8,6 e desvio padrão 2,7.

Ao comparar os resultados no desempenho da fluência em leitura oral (velocidade, precisão e prosódia), não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, ou seja, os participantes apresentam níveis semelhantes de desempenho, em um dos componentes da compreensão leitora antes da intervenção.

O número de estudantes, em cada critério estabelecido, foi apresentado na TABELA 8.

TABELA 8– PRÉ-TESTE – FREQUÊNCIA NA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL

TABELA 6 - PRÉ-TESTE - FREQUÊNCIA NA LEITURA ORAL							
Etapa	Grupos	N	Tempo na leitura				
			50 a 80	81 a 100	101 a 130	< 131	
Pré-teste	GC	25	0	0	7	18	
	GE	25	2	0	7	16	
			Pc/m				
			17 a 80	80 a 90	91 a 110	111 a 130	<130
Pré-teste	GC	25	23	2	0	0	0
	GE	25	20	3	0	2	0
			Precisão				
			92%	93% a 96%			97%
Pré-teste	GC	25	18	4			3
	GE	25	9	8			8
			Prosódia				
			4 a 8		9 a 16		
Pré-teste	GC	25	20		5		
	GE	25	18		7		

LEGENDA: Menores escores no tempo da leitura, expressam uma leitura mais rápida e maiores escores, expressam uma leitura mais lenta.

Pc/m: Maiores escores, expressam que a leitura se encontra automatizada e menores escores, não automatizada.

Precisão: Escores em 92%, ou seja, acima de 9 inconsistências na leitura – Nível frustração. Escores entre 93% e 96%, ou seja, entre 4 a 8 inconsistências na leitura – Nível instrucional e escores acima de 97%, ou seja, até 3 inconsistências – Nível independente.

Prosódia: Escores entre 4 a 8 – Nível preocupante e entre 9 a 16 – Nível independente

FONTE: A autora (2019)

No grupo controle, (7) estudantes realizaram a leitura do texto de 153 palavras, entre 101 a 130 segundos e (18) acima de 131 segundos. Em relação ao número de palavras corretas por minuto, (23) estudantes leram entre 17 a 80 palavras e (2) entre 80 a 90 palavras. Em relação a precisão, (18) estudantes apresentam nível frustração, (4) nível instrucional e (3) nível independente e na prosódia, (20) estudantes apresentam desempenho entre (4 a 8), ou seja, nível frustração e (5) entre (9 a 16), ou seja, nível independente.

No grupo experimental, (2) estudantes realizaram a leitura do texto de 153 palavras, entre 50 a 80 segundos, (7) entre 101 a 130 segundos e (16) acima de 131 segundos. Em relação ao número de palavras corretas por minuto, (20) estudantes leram entre 17 a 80 palavras e (3) entre 80 a 90 palavras e (2) entre 101 a 130. Em relação a precisão, (9) estudantes apresentam nível frustração, (8) nível instrucional e (8) nível independente e na prosódia, (18) estudantes apresentam desempenho entre (4 a 8), ou seja, nível frustração e (7) entre (9 a 16), ou seja, nível independente.

Conforme apresentado, o desempenho dos estudantes na fluência em leitura encontra-se discrepante em ambos os grupos. Embora alguns estudantes apresentarem velocidade e precisão, não necessariamente comprovaram habilidade na prosódia.



Para verificar o desempenho na compreensão literal e inferencial, foram utilizados dois textos, um narrativo intitulado “O guarda chuva”, com 283 palavras e um expositivo intitulado “O piolho” com 257 palavras. O resultado das avaliações do grupo controle e experimental foi apresentado na TABELA 9.

TABELA 9– PRÉ-TESTE – COMPREENSÃO – TEXTO NARRATIVO E EXPOSITIVO

Etapa	Grupos	N	Compreensão literal				Compreensão inferencial			
			Mínima	Máxima	Média	dp	Mínima	Máxima	Média	dp
			Texto narrativo							
Pré-teste	GC	25	00	10,0	6,3	0,33	0,0	10,0	3,2	0,26
	GE	25	00	10,0	6,2	0,30	0,0	10,0	4,4	0,30
Texto expositivo										
Pré-teste	GC	25	0,0	10,0	5,1	0,25	0,0	10,0	4,1	0,31
	GE	25	2,5	10,0	6,3	0,22	0,0	10,0	4,0	0,29

FONTE: A pesquisadora (2019)

O desempenho do grupo controle, na compreensão literal de texto narrativo, teve a mínima de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 6,3 e o desvio padrão de 0,33 e na inferencial, a mínima de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 3,2 e o desvio padrão 0,26. A compreensão literal de texto expositivo teve a mínima foi de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 5,1 e o desvio padrão de 0,25, e a inferencial, a mínima foi de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 4,1 e desvio padrão de 0,31.

No grupo experimental, na compreensão literal de texto narrativo, os resultados foram, a mínima de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 6,2 e desvio padrão de 0,30 e a inferencial, a mínima de 0,0, a máxima de 10,0 e o desvio padrão de 0,30. Na compreensão literal de texto expositivo, a mínima foi de 2,5, a máxima de 6,3 e o desvio padrão de 0,22 e a inferencial, a mínima de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 4,0 e desvio padrão de 0,29.

Conforme evidenciado, o desempenho na compreensão de texto narrativo se encontra equipado na variável literal, mas não na inferencial, com diferença de 1,2 pontos na média. Em relação a compreensão de texto expositivo, o desempenho se encontra equiparado na variável literal e na inferencial. O número de estudantes em cada critério foi apresentado na TABELA 10.

TABELA 10 – PRÉ-TESTE – FREQUÊNCIA – COMPREENSÃO TEXTO – NARRATIVO E EXPOSITIVO

Etapa	Grupos	N	Compreensão literal					Compreensão inferencial				
			00%	25%	50%	75%	100%	00%	25%	50%	75%	100%
Texto narrativo												
Pré-teste	GC	25	3	1	7	5	9	6	9	7	2	1
	GE	25	2	3	7	7	6	5	5	8	5	2
Texto expositivo												
Pré-teste	GC	25	2	4	12	4	3	5	6	5	8	1
	GE	25	0	3	10	4	3	5	7	8	3	2

FONTE: A pesquisadora (2019).

No grupo controle, o desempenho na compreensão literal de texto narrativo de (3) estudantes foi 00%, de (1) foi de 25% , de (7) foi de 50% , de (5) foi de 75% e de (9) foi de 100% e na compreensão inferencial de (6) estudantes foi de 00%, de (9) foi de 25%, de (7) foi de 50%, de (2) foi de 75% de (1) foi de 100%. Já na compreensão literal de texto expositivo, o desempenho de (2) estudantes foi de 00%, de (4) foi de 25%, de (12) foi de 50%, de (4) foi 75% e de (n=3) foi de 100%. E a inferencial, de (5) estudantes foi de 00%, de (n=6) de 25%, de (n=5) foi de 50%, de (8) foi de 75% e de (1) foi de 100%.

No grupo experimental a compreensão literal de texto narrativo de (2) estudantes foi de 00%, de (3) foi de 50%, de (7) foi de 75% e de (6) foi de 100% e na compreensão inferencial de (5) estudantes foi de 00%, de (5) foi de 25%, de (8) foi de 50% , de (5) foi de 75% e de (2) foi de 100%. Já na compreensão literal de texto expositivo o desempenho de (3) estudantes foi de 25%, de (10) foi de 50%, de (4) foi de 75% e de (3) foi 100%. E na inferencial de (5) estudantes foi de 00%, (7) foi de 25% de (8) foi de 50%, de (3) foi de 75% e de (2) foi de 100%.

O resultado no pré-teste demonstra que a falta de habilidades nos segmentos que integram a fluência em leitura oral, automaticidade (velocidade e precisão) e prosódia (expressão, fraseamento, volume e ritmo), que fazem parte dos microprocessos, descritos por Giasson (1993), podem influenciar a construção da compreensão de texto, porém ao longo da avaliação da compreensão não foram os únicos aspectos observados que influenciam nesse processo.

Durante a leitura oral, os estudantes ao utilizarem a leitura via Rota Fonológica demonstram uma decodificação lenta e laboriosa, não consideraram retomar a leitura quando cometeram inversões, substituições, adições e substituições, o que consequentemente compromete a compreensão leitora. As inconsistências foram mais frequentes nas palavras que apresentavam dígrafos (lh, nh e ss) e encontros consonantais como (br,cr, dr, gr, cl, qu, gu), porém evidencia-se inconsistência na leitura de palavras com sílabas canônicas, formadas por (CV). Os estudantes não consideraram retornar a leitura e demonstrar compreensão do valor

semântico da palavra, pois acreditavam estar lendo de forma correta a palavra decodificada. Em relação a avaliação da compreensão de texto, alguns questionaram o significado de palavra e expressões, outros marcaram 2 alternativas, observa-se que chutaram a opção, apesar de terem decodificado o texto. Ao longo da avaliação as crianças do grupo controle fizeram alguns questionamentos, como por exemplo: “O que é cocuruto?” expressão presente no texto, que poderia ser identificada pelo contexto. Outro questionamento elaborado pelos estudantes foi: “O que é alternativa?” e “ Tem mais de uma alternativa?”. São questões que demonstram que a criança, não apresenta vocabulário amplo e profundo, que lhe permita estabelecer relação entre a decodificação e a compreensão.

Para Giasson (1993), Solé (1998), Deeney (2010), Rasinski e Padak (2013), Oakhil, Cain e Elbro (2017), Viana et al., (2017), Paula, Navas e Veríssimo (2019), Barros e Spinillo (2019) e Mousinho et al., (2019) a compreensão envolve duas habilidades indissociáveis, a decodificação e a compreensão oral e/ou escrita da linguagem.

Neste sentido que Giasson (1993) considera que é preciso favorecer a construção da compreensão leitora em contexto educacional, considerando as três variáveis de forma integrada: texto – contexto – leitor. De forma a levar os estudantes a refletirem de forma consciente, sobre: O quê? Quando? Como? Por que?, devem fazer uso de determinada estratégia para explorar o texto.

## **4.2 ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA**

Nesse capítulo, apresenta-se a descrição das sessões de leitura, planejadas a partir da análise das avaliações do pré-teste, fundamentando-se no referencial teórico, em que o objetivo é verificar o impacto do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora para a fluência em leitura oral e para a compreensão de texto de estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

No dia 30/05 foi realizada uma roda de conversa informal com perguntas direcionadas, com objetivo de identificar qual o interesse e a relação dos estudantes com o objeto escrito. Depois de se apresentar e explicar os motivos de estar ali, a pesquisadora realizou as seguintes perguntas: 1. Quem gosta de ler? 2. Quem gosta de ouvir histórias? 3. Quem são as pessoas que incentivam vocês na leitura? 4. Que tipo de texto e ou histórias gostam de ler?

Nesse dia, estavam presentes 32 crianças, dentre elas a respeito da pergunta 1 aproximadamente 60% assumiram não gostar de ler. A pergunta 2, ao contrário da anterior,

mais de 60% assumiram gostar de ouvir histórias. A respeito da pergunta 3, aproximadamente 70% responderam que leem na escola, gibis e os livros, disponibilizados na caixa da sala, quando finalizam a tarefa. Em casa, somente quando a mãe manda. Quanto a pergunta 4, referente aos textos que gostam de ler, foi um questionamento complexo, pois já haviam respondido que não gostavam de ler, porém arriscou-se fazê-lo. Alguns apontaram o “O Diário de um Banana”, outros os “Gibis” que a professora disponibiliza na sala e três apontaram gostar do conto de fadas “Cinderela”. Porém, quando questionados se preferem o filme e ou o texto escrito, enfatizaram que preferem o filme. Ao longo da conversa, as crianças acrescentaram ainda que os livros na biblioteca são muito difíceis de ler e que preferem os gibis que a professora disponibiliza quando terminam a lição.

Conforme evidenciado, as vivências com o material escrito são pouco representativas, pois as crianças afirmam não gostar de ler, acreditam ser uma atividade difícil, além de se observar que as atividades de leitura são desenvolvidas no final da aula e entre uma e outra atividade.

De acordo com Giasson (1993), Ferreiro (2001), Viana et al., (2017), Oakhil, et al., (2017) e Mousinho et al., (2019) a falta da interação com o objeto escrito impossibilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas, inviabiliza a leitura lexical e impede que o leitor faça o que Souza e Girroto (2010) denominam de conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo. A falta destas habilidades impossibilita a construção do mapa mental do texto e consequentemente compromete a compreensão leitora.

Após analisar o desempenho na fluência em leitura oral, a compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, bem como a relação que os estudantes têm com o objeto escrito, foram planejadas as sessões de leitura.

Para os (03/06, 07/06, 10/06, 14/06, 17/06, 21/06, 24/06, 28/06 e 01/07) foram realizadas atividades com o livro “O Macaco Malandro” da autora Tatiana Belinky, da editora Moderna, do gênero teatral<sup>10</sup> com 35 páginas.

No dia 03/06, ao dar início às sessões, foi criado um clima para introduzir a leitura. Foram apresentadas partes da capa para que as crianças descobrissem a leitura a ser realizada. Após apresentar a capa do livro, foi apresentada a biografia da autora e o ilustrador, em seguida

---

<sup>10</sup> O texto teatral se assemelha ao narrativo quanto às características, uma vez que o mesmo se constitui de fatos, personagens e história (o enredo representado), que sempre ocorre em um determinado lugar, dispostos em uma sequência linear representada pela introdução (ou apresentação), complicação, clímax e desfecho. (Brasil Escola, disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-texto-teatral>. Acesso em 20/05/2019).

os estudantes foram instigados a fazer previsões, considerando os aspectos verbais e não verbais, conforme transcrição após apresentação da FIGURA 7.

FIGURA 7 – LIVRO: O MACACO MALANDRO



FONTE: IMAGEM CAPA DO LIVRO

Pesquisadora: “Por que será que a autora do livro deu esse título “O Macaco Malandro?”

Criança 1: “Acho que é porque a autora não gosta de macaco.”

Pesquisadora: “Mas o que te leva a pensar assim?”

Criança 1: “Claro, porque malandro é algo ruim e ele deve ter feito algo ruim para ela.”

Criança 7: “O macaco deve ter roubado alguma coisa.”

Pesquisadora: “Mas o que te faz pensar que ele roubou alguma coisa”.

Criança 7: “Eu vi um filme e o macaco pula na pipoca das pessoas.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 03/06//2019).

Apesar de suscintas as previsões, foi possível observar que na percepção das crianças o autor tem uma relação próxima com os personagens. Desta forma, acreditam que o texto escrito, encontra-se condicionado a esta relação. Ao realizarem as previsões demonstram certa resistência, por considerarem que somente a compreensão expressa no texto pela autora poderia ser considerada. Estes aspectos, demonstram pouca habilidade em imaginar o que o texto pode apresentar, inferir sobre quais as ações e características do Macaco Malandro. Na sequência, foi explicitado às crianças que as previsões ajudam na criatividade e imaginação, reiterando que elas poderiam fazê-las sem receio e que estas podem ainda, não estar em concordância com a que o autor apresenta.

Na sequência foi explicitado às crianças as estratégias relacionadas a fluência em leitura oral, considerando os apontamentos apresentados por Giasson (1993), Rasinski e Padak (2013) e Paula, Navas e Veríssimo (2019). O ensino explícito da fluência, envolve alguns passos, que possibilitam a criança a oportunidade de refletir sobre sua própria leitura, identificando os sinais gráficos como pontuação e acentuação, além dos aspectos relacionados

às emoções dos personagens. Para alcançar tal propósito foram projetadas as páginas 9 e 10 do livro “O Macaco Malandro”.

“Raposa — Estou com tanta fome, seu Lobo, que seria capaz de comer um boi inteiro, com chifre e tudo. De que serve a nossa sociedade de caçar juntos, se nenhum de nós dois consegue caçar nada?”  
Lobo — É. Eu também estou com o estômago tão encolhido que já estou virando sanfona...Raposa — Então toque um pouco para distrair a gente...  
Lobo — Tocar o quê? [...]”

Pesquisadora: (lendo com velocidade) “Vocês compreenderam a leitura?”  
Crianças (risos): “Não! Não dá para entender nada”.  
Pesquisadora: (lendo em tom monótono) “E agora, vocês conseguem entender?”  
Criança 13: ((Não)). Ficou muito ruim, dá até sono, parece o “(apontando para criança 10) lendo quando a professora escolhe uma parte para cada um.”  
Pesquisadora: “Vocês poderiam me dizer qual forma seria adequada para ler?” (nesse momento alguns estudantes se dirigiram a dois estudantes da sala).  
Criança 8: (Apontando para a criança 5) “Pergunta para ele.”  
Pesquisadora: “E vocês já perguntaram para ele?”  
Criança 8: “Não”.  
Pesquisadora: (Dirigindo-se a criança 5) “Você consegue explicar como faz para ler assim tão bem, como os seus colegas estão dizendo?”  
Criança 8: (Foi logo dizendo). “É, fala aí, o que você faz para ler bem?”  
Criança 5: “Eu não sei só leio. Quando eu não sei a palavra direito, leio novamente e cuido dos pontos.”  
Pesquisadora: “Mas você sempre leu bem?”  
Criança 5: “Não, né! Eu fui aprendendo, na escola e eu leio em casa.”  
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2019)

As crianças percebem, quando a leitura é realizada de forma inadequada e quando essa impossibilita a compreensão, porém o fato de reconhecer os sinais, não significa que apresentem prosódia na leitura, conforme evidenciado na análise do pré-teste. Ao justificar as estratégias que utilizam para ler, observa-se que se baseiam nos conhecimentos que têm dos sinais de pontuação. Não houve na interação apontamentos de que seria preciso prestar atenção nas ações e comportamento dos personagens.

Para explicitar como realizar as pausas, ritmo, volume e expressão, foram realizados traços oblíquos no trecho apresentado e projetado para visualização das crianças.

“Raposa — Estou com tanta fome, / seu Lobo, / que seria capaz /de comer um boi inteiro, / com chifre e tudo. / De que serve a nossa sociedade /de caçar juntos, / se nenhum de nós dois /consegue caçar nada?”  
Lobo — É! / Eu também estou/ com o estômago tão encolhido/ que já está virando sanfona.../  
Raposa — Então/ toque um pouco/ para distrair a gente...  
Lobo — Tocar o quê? [...]”

Pesquisadora: “Vocês sabem por que eu coloquei esses traços?”  
Crianças (Várias crianças ao mesmo tempo): “Não.”

Pesquisadora: “Esses traços representam as pausas que fazemos quando lemos. Quem já domina a leitura, faz essas pausas sem pensar muito nelas.”  
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2019).

Os estudantes foram chamados a prestar atenção nos elementos que compõem a estrutura do texto, nas palavras chaves e sinais gráficos utilizados pelo autor. Tratam-se de habilidades descritas nos parâmetros de Língua Portuguesa e envolvem “inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.”. Para Giasson (1993), Rasinski e Padak (2013), Paula, Navas e Veríssimo (2019) a criança não vai identificar esses sinais se não forem explicitados a elas.

Dessa forma, ao projetar as páginas 9 e 10 foi realizada a leitura com entonação, representando o comportamento dos personagens.

Pesquisadora: “Vocês sabem por que eu uivei durante a leitura?”  
Crianças: (três crianças ergueram a mão para responder).  
Criança 1: “Você uivou, porque tem aquela palavra ali que diz o que você deve fazer.”  
Crianças 5 e 9: (Repetiram a fala da criança 1).  
Pesquisadora: “Isso mesmo, esse sinal se chama rubrica e é utilizado para ajudar o leitor, personagem, a saber como se expressar, que roupa vestir e pode até informar como é o cenário.”  
Pesquisadora: “E quando temos o sinal de (?) qual é a entonação a ser dada?”  
Criança 15: “Uma pergunta.”  
Pesquisadora: “Nesse caso, quem está perguntando?”  
Criança 15: “No primeiro, a raposa e no outro, o lobo.”  
Pesquisadora: “E quando tem o sinal de exclamação (!)?”  
Criança 10: “Ah faz aquele suspense.”  
Pesquisadora: “E esses três pontinhos, que chamamos de reticências, sabem para que eles servem?”  
Criança: (várias) “não.”  
Pesquisadora: “Nesse caso, serve para fazer uma pausa na continuação da frase, está relacionado ao sentimento do lobo. Nesse caso o que provavelmente ele está pensando?”  
Criança 10: “Em comida.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2019).

Após fazer as previsões e de explicitar sobre como se configura a leitura fluida, considerando a velocidade, precisão e a prosódia, a partir dos sinais gráficos como (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências e as vírgulas) e do comportamento do personagem que pode auxiliar na elaboração das pausas, do volume e do ritmo, os estudantes foram divididos em grupos, para utilizar a leitura do texto de forma oral e dramatizada. Nesse dia, foi possível organizá-los em função dos grupos, mas não foi possível fazer uso da estratégia.

No dia 07/06, os grupos formados, os livros dispostos no quadro e os estudantes escolheram o personagem para representar (Macaco, Raposa, Lobo). As crianças foram

orientadas a ler até a página 20. Ao fazer a leitura em voz alta e em grupo, o volume e a interação entre as crianças dificultaram a realização da atividade.

Nesse dia, a função da pesquisadora ficou restrita a mediar conflitos. Alguns dos estudantes se sentiram desconfortáveis em ler com os colegas, se posicionaram de costas um para o outro. Alguns se sentiram constrangidos com comentários dos colegas. Os estudantes que apresentaram dificuldades na automatização, começaram a chorar. Nesse ínterim, outras crianças começaram a discutir, por não conseguirem entender a leitura do colega devido ao barulho. Foi preciso intervir de forma direta em alguns grupos e mediar os conflitos.

Diante dos problemas evidenciados, foi considerado reorganizar a sequência e a dinâmica para realização da leitura. Refletindo sobre a dificuldade em utilizar a estratégia de leitura oral e dramatizada em sala de aula, no dia 10/06, foram providenciados tatames e buscou-se explorar o texto em um espaço aberto, o que causou certa agitação inicialmente, porém após intervenção direta da pesquisadora, os grupos se organizaram.

Enquanto exploravam o texto, a função exercida pela pesquisadora foi a de mediadora. Nesse momento foi observado que as palavras com dígrafos /pr/pl/br/cl/dr/ e aquelas com mais de três sílabas eram pronunciadas de forma laboriosa e em tom monótono, ou seja, a leitura ocorria via Rota Fonológica, por exemplo, diante da frase “[...] *comer uma coisa escorreguenta e branquela*. [...]”. A leitura algumas crianças se apresentavam da seguinte forma: [...] /Come-r uma coisa es-co-re-gu-e-ta e bra-qu-ela/[...].

A dificuldade na automatização, velocidade e precisão, na concepção de Giasson, (1993), Rasinski e Padak (2013) e Erhi (2013) pode sobrecarregar a memória de trabalho e consequentemente, não sobrar espaço para a construção da compreensão, que exige do leitor habilidades de alto nível, relacionados a realização de inferências e compreensão do vocabulário, no entanto, apesar de utilizar a leitura Via Rota Lexical, o leitor pode fazer uso da Rota Fonológica, isso ocorre, porque a palavra não se encontra na memória de longo prazo, ou seja, não faz parte dos conhecimentos prévios de mundo e linguísticos dos estudantes. No entanto, outros aspectos observados na leitura dos estudantes, demonstra a criança, demonstra habilidades em associar algumas consoantes e vogais, ou seja, uma habilidade de silabação, não estabelecendo compreensão da palavra como um todo.

No dia 14/06 foi explicitada a estratégia para inferir sentido a palavras e expressões conotativas e estabelecer relação com as características dos personagens. Algumas questões utilizadas para favorecer a discussão dos grupos foram: Por que o Lobo aceitou caçar com a raposa? Por que vocês acham que o lobo estava tão indignado? Qual a opinião do Lobo sobre



o objeto encontrado? Qual é a opinião da raposa sobre o objeto encontrado? Por que a raposa e o lobo precisavam procurar o macaco? Para favorecer a discussão, cada grupo recebeu uma pergunta, que era apresentada e discutida.

Os estudantes responderam para a questão 1. Que o lobo dizia que o objeto era dele. 2. A raposa dizia que o queijo era dela. 3. Precisavam procurar o macaco para dividir o queijo. As respostas apresentadas se diferenciam apenas ao se referir o queijo como objeto. A análise da realização desta atividade, permite inferir que as crianças apesar de apresentarem compreensão global, não consideram inferir sentido sobre as causas e consequências das ações dos personagens.

Ao fazer uso da estratégia de perguntas ao texto, foi explorado o sentido conotativo de algumas expressões. A análise do fragmento da página 9 foi realizada conforme transcrição.

“Raposa — Estou com tanta fome, seu Lobo, que seria capaz de comer um boi inteiro, com chifre e tudo. De que serve a nossa sociedade de caçar juntos, se nenhum de nós dois consegue caçar nada?”  
Lobo — É. Eu também estou com o estômago tão encolhido que já estou virando sanfona...  
Raposa — Então toque um pouco para distrair a gente...  
Lobo — Tocar o quê?” [...]

Pesquisadora: “Quem estava com o estômago vazio?”  
Criança 19: “O lobo.”  
Pesquisadora: “O que estava virando sanfona?”  
Criança 12: “O estômago.”  
Pesquisadora: “O que ele quis dizer ao expressar “O meu estômago está virando sanfona...”  
Criança 8: “Que ele queria cantar. A raposa mandou.”  
Pesquisadora: “O que te leva a pensar assim?”  
Criança 12: “Está escrito aqui. (leu o fragmento) “Raposa – Então toque um pouco, para distrair a gente...”  
Criança 15: É, mais pelo que está escrito mais lá embaixo significa que é só modo de dizer, olha ali, está escrito (lê o fragmento) “Lobo – Ora, dona Raposa, isso é modo de dizer.  
Criança 9: “Foi o jeito dele dizer que estava com fome.”  
Criança 15: “É. Porque, quando estamos com fome, a barriga faz barulho.”  
Pesquisadora: “Mas ele disse que a barriga estava virando uma sanfona. Certo?”  
Alguém já viu uma sanfona.”  
Criança 22: “Sim, meu avô toca sanfona.”  
Pesquisadora: “Então como, ela é?”  
Criança: 22: “Assim. (Faz gestos) toda dobradinha e mole.”  
Criança 19: “Ah! Agora entendi. A barriga dele fazia barulho, porque ele estava com fome.”  
Pesquisadora: “Às vezes as palavras utilizadas pelo autor não querem dizer bem aquilo que está escrito”. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 14/06/2019).

As inferências realizadas pelas crianças a respeito do sentido conotativo são geralmente sem base textual, porém alguns apresentam inferências de base contextual. No primeiro caso, as inferências são advindas de suas vivências pessoais e dependem da interação

entre os pares para a construção de sentido. E no segundo, advindas de leitores com mais habilidades, da análise do próprio texto.

Para analisar a página 12 foram utilizadas perguntas ao texto, primeiramente foi explicitado que para encontrar as respostas aos questionamentos é preciso retomar o texto, identificar onde a informação foi localizada, além de refletir sobre a razão de aquela ser ou não a resposta adequada à pergunta. Nesse sentido, considera-se relevante, não em todos os momentos, utilizar a expressão: O que te fez pensar assim? Onde você encontrou a resposta?

“Lobo – Só não sabia ser esperto como a senhora. E a senhora dona Raposa como já estava ficando velha para caçar, resolveu tirar vantagens à minha custa. Foi por isso que a senhora propôs caçarmos em sociedade. A senhora dona Raposa é tão esperta...”

“Raposa – Pois é ... Era esperta e me deixei engabelar por um lobo qualquer. Mas agora acabou-se a sociedade. O senhor caça para lá pro seu lado, que eu caço pro meu. Cada um por sua conta. [...]”

Pesquisadora: “Quem propôs que caçassem em sociedade?”

Criança 5: “A raposa.”

Pesquisadora: “Por que a raposa propôs que caçassem em sociedade?”

Criança 12: “Porque ela estava ficando velha.”

Pesquisadora: “O que te faz pensar assim?”

Criança 12: “Está escrito ali, na fala do Lobo (Lê o fragmento).”

Pesquisadora: “E ela estava realmente ficando velha?”

Criança 17: “Não dá para saber, porque o lobo fala um monte de vezes que é jeito de dizer.”

Pesquisadora: “O que o Lobo quis dizer ao expressar “... resolveu tirar vantagens às minhas custas.”

Criança 16: “Que a raposa queria ficar nas costas do Lobo.”

Criança 22: (Antes que a pesquisadora pudesse intervir) “Nada a ver, ele disse que a raposa estava se aproveitando.”

Pesquisadora: (Se dirigindo a criança 16) “O que te leva a pensar que a raposa queria ficar nas costas do Lobo?”

Criança 16: Eu queria dizer que ela queria se aproveitar, mas o (aponta para a criança 22) já falou.

Pesquisadora:” muito bem. O Lobo ao dizer que a raposa é esperta. O que ele quis dizer?”

Criança 20: “Ah! É porque a Raposa o enganou.”

Pesquisadora: “O que a Raposa quis dizer ao falar “Me deixei engabelar”.

Criança 25: “Que ela foi enganada.”

Pesquisadora: “Mas o que te leva a pensar que engabelar seja enganar?”

Criança 25: “A minha mãe, sempre fala, não fique me engabelando. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 14/06/2019).

O uso de pronomes interrogativos auxiliou as crianças a localizarem e a justificar as respostas às perguntas realizadas. Por outro lado, a compreensão de palavras que denotam sentido conotativo, com sentido pejorativo e irônico, são aspectos mais complexos que as crianças ainda não dominam, são aspectos a serem considerados ao longo da construção da leitura.

No dia 17/06, foi retomada a leitura do texto, a partir da página 20. Antes de dar continuidade, foi verificado se os estudantes queriam reformular as previsões e/ou se já haviam sido esclarecidas e/ou poderiam ser refutadas.

Pesquisadora: “Por que o macaco foi procurado?”  
Criança 9: “Porque ele é o mais esperto.”  
Criança 15: “É, mas no começo ele era Malandro.”  
Pesquisadora: “Mas o Macaco aparece no começo da história?”  
Criança 15: “Na capa.”  
Pesquisadora: “Qual é o problema que surge?”  
Criança 17: “Eles acham um queijo”.  
Pesquisadora: “Qual poderá ser a solução que o Macaco vai dar para o problema?”  
Criança 17: “Ele vai comer o queijo.”  
Criança 12: “Ele vai roubar e sair correndo.”  
Criança 10: “Sei lá, porque agora que aparece o macaco.”  
Pesquisadora: “Mais alguém nessa situação?” Levantem a mão quem confirmou a hipótese? (Sem resposta). “Alguém gostaria de mudar a previsão?”  
Criança 10: “Eu, quero colocar que o Macaco vai ficar com o queijo.”  
Pesquisadora: (Faz o registro no Flip Chart) “Mais alguém?”  
Criança 15: “Vamos logo, quero saber o que esse macaco vai fazer?” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2019).

As crianças começam a rever as previsões e a se interessar pelo texto, aspecto que corrobora com os apontamentos de Giasson (1993), Girotto e Souza (2010), Silva e Souza (2010) ao descreverem que a estratégia de previsão, pode favorecer a criatividade, a imaginação e o interesse do leitor pelo objeto escrito.

Durante a leitura, a pesquisadora passou entre os grupos. Alguns estudantes fizeram questionamentos, como por exemplo, ao ler o fragmento de: “[...]. Macaco – “Claro. Eu preciso examinar o objeto de litígio”. Segue-se o seguinte diálogo.

Criança 15: “O que é esse litígio prof.<sup>a</sup>?”  
Pesquisadora: “O que você acha que seja?”  
Criança 15: “Sei lá!”  
Pesquisadora: “Como podemos descobrir o que seja?”  
Criança 10: “É só olhar no dicionário.”  
Criança 13: “Não precisa. É, um objeto.”  
Pesquisadora: “Que objeto?”  
Criança 10: “O queijo ué! Está escrito aqui. “Quando a raposa fala. (lê o fragmento) “Ele falou que ia examinar o objeto.”  
Pesquisadora: “Quem utilizou esse termo?”  
Criança 15: “Foi o macaco.”  
Pesquisadora: “É qual a profissão exercida pelo macaco nessa história?”  
Criança 15: “Ele é o Juiz”  
Pesquisadora: “O lobo reconheceu a palavra usada por ele?”  
Criança 10: “Não. Ele achou que ele estava falando do que o queijo era feito.”

Pesquisadora: “Essa palavra é um termo jurídico e está se referindo ao motivo da discussão entre a raposa e o lobo. Que nesse caso é o queijo” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2019).

A construção da compreensão envolve o conhecimento de termos, que muitas vezes não fazem parte dos conhecimentos prévios de mundo das crianças. Embora estes termos não os impeçam de fazer uma compreensão global, é importante considerar estabelecer a relação entre o significado que podem aumentar o vocabulário.

Para buscar o sentido das palavras e expressões, foi preciso explicitar a criança como fazer uso das informações intratextuais e extratextuais, pois, de acordo com Colomer e Camps (2002) “o dicionário deve ser um recurso utilizado quando for realmente necessário, principalmente se o objetivo é esclarecer dúvidas ortográficas, se utilizado para esclarecer o sentido de todas as palavras que não conhece, pode tornar a leitura cansativa e desmotivar o leitor.”

Dessa forma, ao retornar à sala, as palavras que os estudantes apresentaram dúvidas foram retomadas, foi criada uma lista de palavras, em seguida identificada onde elas se encontravam no texto. Em seguida ao fazer uso do contexto foi realizada análise do vocábulo e identificado o valor semântico das palavras.

Após esclarecer as dúvidas de vocabulário, foi verificado se as previsões foram refutadas. Ao longo da interação, foi perceptível a decepção de alguns, diante da oposição em que se encontrava a versão original. Por esse motivo, foi explicitado novamente que muitas vezes, podemos pensar diferente, mas isso não se configura em erro.

Ao finalizar a leitura, um diálogo que chamou atenção foi o comentário de uma das crianças “O macaco está mentindo?..” No mesmo instante outra criança acrescentou, “A mentira tem perna curta.” Ao se dirigirem a pesquisadora, alguns acrescentaram “Né, que mentira tem perna curta? E outra. Claro que não! Quando mente o nariz cresce?”.

Observa-se na interação entre as crianças que fizeram relações com outras leituras, no entanto, o trabalho com o sentido do uso das expressões não foi considerado. Neste momento a pesquisadora perguntou, “Como assim perna curta?” As crianças foram dizendo que uma perna fica menor que a outra, algumas crianças discretamente consideraram medir as pernas. O que se observa é que a compreensão literal foi interpretada com sentido real. Foi necessário, chamar atenção dos estudantes e explicar a eles que a expressão “mentira tem perna curta”, quer dizer que podem ser descobertas e quando a verdade aparece é comum as pessoas usarem tal expressão.

Para o dia 21/06 foi planejado o uso da estratégia resumo, que contempla as habilidades relacionadas aos macroprocessos. Primeiramente, foi solicitado que fizessem o resumo do texto. A produção demorou um tempo significativo, porém, considerando o contexto de pesquisa, após finalizar o tempo de permanência da pesquisadora, as atividades foram recolhidas. O objetivo era verificar quais estratégias as crianças utilizam ao serem desafiadas a fazer um resumo e nessa atividade foi observado que, dos 25 participantes, 15 consideram a cópia, 7 inventaram e 3 utilizaram os elementos que compõem a sequência da narrativa (personagem, o tempo, o espaço, a complicação e o desfecho).

Os aspectos observados corroboram com os apontamentos de Giasson (1993, p. 144) de que quando as crianças não têm o texto próximo, costumam inventar, por outro lado, se o tem, a cópia é a opção mais utilizada. A autora ressalta ainda que, o resumo não é uma atividade comum solicitada e realizada por estudantes do ensino fundamental I, no entanto, são comumente solicitados a fazê-lo no fundamental II.

No dia 24/06, após explicitar aos estudantes os elementos da narrativa e entregar uma folha impressa, contemplando o gráfico (personagem, tempo, espaço, complicação e o fim), o resumo foi produzido, conforme apresenta a FIGURA 8.

FIGURA 8 – ATIVIDADE: RESUMO

Resumo a partir da sequência da narrativa

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 24/06

Título do texto: O Macaco Malandro

Autor (a): \_\_\_\_\_

A história passa-se  
Na floresta e no tribunal

E um (a) personagem que  
Lobo, Raposa e Macaco.

Surge um problema quando  
Quando o Lobo sente o cheiro de um queijo e a Raposa o acha e daí eles discutem para ver quem vai comer o queijo

Depois disso  
O juiz (Macaco) está preparando seu plano do mal (para comer o queijo)

Em seguida  
Raposa e Lobo chegam no tribunal então o Macaco vai cortando o queijo e assim ficando com as pedacinhos.

O problema resolve-se quando  
E então o queijo acaba

Por fim  
Você aprende a resolver seus problemas usando a lógica (e a não confiar em Macaco)

(Giasson, 1993, p. 144)

LEGENDA: 1. Objetivo: Uso da estratégia resumo com palavras chaves da sequência da narrativa. 2. Título: “O Macaco Malandro” 3. Autora: Tatiana Belinky 4. Ilustradora (Em branco) 5. A história passa-se na floresta e no tribunal. 6. As personagens são o Lobo, Raposa Macaco. 7. Surge um problema quando o Lobo sente o cheiro de um queijo e a raposa o acha e daí eles discutem para ver quem vai comer o queijo. 8. Depois disso eles vão falar com o macaco que está no tribunal. 9. Em seguida o Juiz (Macaco) está preparando seu plano do mal (para comer o queijo). 10. O problema resolve-se quando o juiz vai cortando o queijo no meio até que ele come o queijo inteiro. 11. Por fim, você aprende a resolver seus problemas usando a lógica (e a não confiar no macaco).

FONTE: A autora (2019).

A criança apresenta uma análise crítica da situação, percebe-se isso no uso da expressão “plano do mal” (transcrição 9). Outro aspecto observado é que a criança considera fazer uma relação pessoal, deixando subentendido que não aprovou a atitude do macaco, conforme apresentado na transcrição 11. “Por fim, você aprende a resolver seus problemas

usando a lógica.”. Outro aspecto observado é que a criança faz uso da estrutura do texto que foi explorado, utilizando parênteses para explicar as ações dos personagens e considera relacionar com a realidade.

Em síntese, dos 25 participantes, 22 compreenderam o processo de elaboração do resumo, outros 3 algumas vezes se perderam e apresentaram outros aspectos. Ao serem questionados sobre qual seria o modo mais fácil de se fazer o resumo, as crianças foram unânimes em ressaltar que o uso das palavras-chave facilitou. Aquelas que apresentaram o resumo com os elementos da gramática da narrativa justificaram que a professora da outra escola já havia mostrado a eles como fazer, argumento que reforça a relevância de se explicitar as crianças, como fazer uso de estratégias de compreensão leitora.

Após combinar que iriam ler o texto teatral “Macaco Malandro” aos colegas do 3º ano, os estudantes levaram o texto para casa. Porém, antes desta atividade, no dia 28/06, foi realizada a análise do perfil e características dos personagens (Macaco, Raposa e o Lobo), utilizando gráficos comparativos e, na sequência, foi realizada a leitura oral e dramatizada, como preparação para a apresentação marcada para a próxima semana.

No dia 01/07, os estudantes realizaram a leitura aos colegas do 3º ano. Dos grupos formados 2 optaram por não ler, decisão essa respeitada pela pesquisadora. Durante a atividade foi observado o interesse dos estudantes menores e a satisfação daqueles que realizavam. Alguns grupos foram aplaudidos. No final foi perguntado rapidamente, se haviam gostado da história, sendo unânime o “sim” como resposta. Alguns perguntaram quando seria a próxima leitura. Outros, pediram se os colegas poderiam ler novamente o mesmo texto. Ao retornar para a sala, os estudantes que não participaram da atividade, demonstraram interesse em fazê-la em uma próxima oportunidade. A leitura desse livro, se apresentou desafiadora para alguns, que apresentavam o nível frustração e instrucional, por outro lado, aos que se encontravam no nível independente, não foi desestimuladora.

Considerando o tema e a autora, foram identificados na instituição 8 exemplares da autora Tatiana Belinky, sendo 2 com o título: “O caso do Bolinho” (1990), 3 com o título: “A aposta” (1998) e 3 com o título: “Pinóquio, 2015”. Os livros foram apresentados aos estudantes para suas leituras autônomas.

A professora regente solicitou que não fossem realizadas atividades de leitura entre os dias 04 a 26 de julho, devido aos processos avaliativos e ao recesso escolar, visto que, há um aumento na ausência dos estudantes nesse período.

Nos dias (02/08, 05/08 e 09/08) foram utilizados exemplares da obra “A Formiguinha e a Neve”,<sup>11</sup> do autor João de Barro, da editora Moderna, do gênero Fábula, com (39)páginas. No dia 02/08, foi analisada a capa do livro, versão apresentada na FIGURA 9.

FIGURA 9 – LIVRO: A FORMIGUINHA E A NEVE



FONTE: Capa do livro, acervo biblioteca SEED (2019)

Os estudantes receberam *post it* para que escrevessem suas previsões, que em seguida foram coladas na *Flip – Chart*.

Pesquisadora: “Vocês se lembram como fazer as previsões sobre o que vai acontecer no texto?”  
Criança 15: “É só imaginar o que vai acontecer no livro e falar.”  
Pesquisadora: “Olhando para a capa, é possível prever quem é ou são os personagens desta história?”  
Criança 22: “A Formiga e a Neve.”  
Criança 15: “Não! O homem também é um personagem?”  
Pesquisadora: “O que leva vocês a preverem que o homem também é personagem?”  
Criança 5: “A prof.ª falou que precisa olhar as imagens também.”  
Pesquisadora: “Quem podem ser os personagens desta história?”  
Criança 1: “Eu já li, mas não me lembro quais são.”  
Pesquisadora: “Mais alguém já leu este texto?”  
Criança 22: “Eu também já li, mas não me lembro, só sei que tem a formiga e a neve.”  
Criança 12: “Eu sei que tem mais personagens. Mas também não me lembro”  
Pesquisadora: “Ok! O título nos dá pistas do que irá acontecer.”  
Criança 1: Ah! Lembrei. Vou escrever.  
(REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2019).

<sup>11</sup> Textos “lengalenga” foram encontrados na Península Ibérica e na Ilha da Madeira. Encontrada entre os índios Tehuano. Acredita-se que a Fábula “A Formiguinha e a Neve” tenha vindo para o Brasil no Século XVI, trazida pelos missionários. Encontram-se na mesma linha de exemplaridade ou intenção doutrinal das narrativas que circula na Espanha e em Portugal e foram recolhidas em O Livro dos exemplos, no século XIV. (João de Barros, p. 40).



O título do livro “A Formiguinha e a Neve” e as imagens, causaram alguns conflitos nas previsões. Os estudantes expressaram ser o homem também um personagem do texto, outros justificaram ser somente a Formiga e ainda tiveram àqueles que consideraram a Neve como personagem. Dos estudantes presentes, 3 assumiram já terem realizado a leitura do livro, porém, não se lembravam da sequência. Depois de instigá-los, um se lembrou e considerou-a como previsão e pôs-se a escrevê-la. Apesar de os estudantes, terem utilizado a estratégia juntamente com a pesquisadora, nas sessões anteriores, o receio pelo erro perdurava.

O gênero fábula é um texto que transmite um ensinamento. Dessa forma foi solicitado aos estudantes que fizessem previsões sobre qual seria o ensinamento presente no texto.

Pesquisadora: “Qual poderia ser a moral dessa história? (Diante da expressão dos estudantes de negação imaginou-se que não soubessem o que significava a moral)  
“Vocês sabem o que é a moral?”  
Crianças: “Não.” (Algumas crianças confirmaram a desconfiança da pesquisadora).  
(REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2019).

Diante da negativa, foi necessário lembrá-los de forma breve, que as Fábulas apresentam personagens inanimados que assumem comportamentos característicos dos humanos, e, no final, tira-se uma lição e/ ou um ensinamento que se denomina de moral, embora algumas vezes essa possa estar implícita.

Após explicitação, foi realizada a leitura oral e dramatizada de forma mais rápida que a primeira, mesmo os que apresentavam leitura Via Rota Fonológica, demonstraram mais agilidade. No entanto, foi necessário intervir para auxiliá-los nos aspectos relacionados a prosódia, considerando as emoções dos personagens. Nesse processo, os estudantes com mais habilidades na decodificação e na prosódia passaram a colaborar com os colegas.

Após finalizarem a leitura em grupos, a pesquisadora realizou a leitura na íntegra, justamente para esclarecer as dúvidas que porventura os estudantes tivessem, tanto de vocabulário, quanto relacionado ao comportamento e ações dos personagens.

No dia 05/08 foi utilizado um gráfico, adaptado do modelo proposto por Giasson (1993) para organizar as características de cada personagem, conforme apresenta a FIGURA 10.

FIGURA 10 – ATIVIDADE: GRÁFICO PARA TEXTO ACUMULATIVO

Nome:                      Data: 05/08

Título do texto: A formiguinha e a neve

Autor: João de Barros (Braguinha)

PERSONAGENS	JUSTIFICATIVA - AÇÃO
Formiguinha	Ela é presa pela neve e pede ajuda
Sol	O Muro é mais forte
Muro	O rato é mais forte
Rato	O gato é mais forte
Gato	O cachorro é mais forte
Cão	O homem é mais forte
Homem	A morte é mais forte
Morte	Deus é mais forte
Deus	Eu ajudo a formiga

LEGENDA: 1. A Formiga e a Neve. 2. Autor. João de Barros (Braguinha). 3. Personagens: Formiguinha, Sol, Muro, Rato, Gato, Cão, Homem, Morte e Deus. 3) Justificativa - ação: a) Ela é presa pela neve. b) O Muro é mais forte. c) O Rato é mais forte. d) O Gato é mais forte. e) O cachorro é mais forte. f) O homem é mais forte. f) A Morte é mais forte. g) Deus é mais forte. h) Eu te ajudo formiguinha.

FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora - Fotografia de atividade (2019)

Embora o texto se apresentasse, em relação ao processamento das crianças no nível independente, de maneira que a decodificação de forma rápida, por terem pouco conhecimento sobre o gênero Fábula e sobre temas polêmicos a respeito da morte, a leitura do livro e compreensão do mesmo, trouxe certos conflitos religiosos.

No final do texto é implícita a mensagem se a formiga morreu ou não. Considera descrever que ela foi levada para o céu. Conforme apresentados, os conhecimentos prévios de mundo são oriundos das vivências sociais, religiosas e culturais. Neste sentido, a mensagem pode ser facilmente interpretada por uma criança que tem hábitos religiosos, porém a falta deste impossibilitou a compreensão global e algumas crianças perguntaram: “ – Como assim, foi levada para o céu?”. Para responder este questionamento as próprias crianças comentaram o que se entende por morte e o que na religião deles se acredita que acontece, houve algumas crianças que contra-argumentaram e falaram que quando se morre as pessoas viram estrela, uma estrela, vira espírito. Para concluir, foi preciso dizer aos estudantes que cada família tem

suas crenças, mas que no texto, a formiga, por não conseguir libertar-se da neve, havia sido levada para o céu.

No dia 09/08, foram utilizadas duas aulas. Após organizar as informações pertinentes que caracterizavam os personagens foi planejado o uso da estratégia reconto. Foi explicitado aos estudantes que muitas vezes é preciso contar a um colega alguma coisa que ele (a) ainda não ouviu. Para isso é preciso exercitar essa habilidade, o que requer muitas vezes ter que retornar o texto e verificar se compreendeu o que leu.

Para favorecer o ensino explícito do reconto, primeiramente, foi realizada a modelagem, utilizando o texto “O Burro, o Menino e o Velho”. O texto foi lido pela pesquisadora que realizou em seguida o reconto, ressaltado os elementos da gramática da narrativa. Na sequência foi proposto aos estudantes que o fizessem, utilizando o gráfico para avaliação, conforme proposto por Giasson (1993, p.153) e apresentado na FIGURA 11.

FIGURA 11 – ATIVIDADE: RECONTO

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 09/08

1ª) Selecionar um texto.

2ª) Escreva o título do texto:

3ª) Faça a leitura silenciosa do texto.

Para recontar o texto organize as ideias respondendo às perguntas.

a) De quem se fala na história?

b) Em que momento se passa a história? (De manhã, à noite, no verão, no inverno).

c) Onde se passa a história?

d) Qual é o problema do personagem principal?

e) A quem se pede ajuda?

f) Como o problema é resolvido?

g) Como termina a história?

4ª) Preencha as informações solicitadas para avaliar o reconto do seu colega.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Ouvi: \_\_\_\_\_

Falou dos personagens	( <input checked="" type="checkbox"/> ) SIM	( <input type="checkbox"/> ) NÃO
Falou do tempo e do espaço	( <input type="checkbox"/> ) SIM	( <input checked="" type="checkbox"/> ) NÃO
Falou dos acontecimentos importantes da história	( <input checked="" type="checkbox"/> ) SIM	( <input type="checkbox"/> ) NÃO
A história dele tem um início	( <input checked="" type="checkbox"/> ) SIM	( <input type="checkbox"/> ) NÃO
A história dele tem um fim	( <input checked="" type="checkbox"/> ) SIM	( <input type="checkbox"/> ) NÃO
Diga ao teu colega um elemento que tenha apreciado no seu reconto.		

LEGENDA: 1. Nome. 2. Data 09/08. 3. Objetivo: Fazer uso do reconto a partir da sequência da narrativa. 4. Selecionar um texto. 5. Título do texto: 6. Faça a leitura silenciosa do texto. 7. Para recontar o texto use a sequência da narrativa apresentada. 8. a) De quem se fala na história? b) Em que momento se passa a história? (De manhã, à noite, no verão, no inverno) c) Onde se passa a história? d) Qual era o problema da personagem principal? e) A quem ela pede ajuda? f) Como é que o problema é resolvido? g) Como termina a história? 9) Preencha as informações solicitadas para avaliar o reconto do seu colega.

FONTE: Foto da atividade - acervo da pesquisadora (2019)

O uso da estratégia reconto foi considerada em dois momentos. Primeiro um integrante fazia a leitura e o outro ouvia. Na segunda, as funções foram invertidas. Aquele que ouvia o colega e avaliava passou a fazer o reconto e o que fez o reconto, primeiramente, assumiu a função de ouvinte e avaliador. O uso do gráfico auxiliou os estudantes a fazerem o reconto com mais autonomia, assim como possibilitou que lembrassem da sequência da história, confirmando os apontamentos realizados por Giasson (1993) e Oakhil et al., (2017).

No dia 12/08, foi planejado fazer o ensino explícito da estratégia para identificar os referentes, estabelecendo relações a quem e/ou o que substituem no texto. Conforme delineamento proposto por Giasson (1993). Antes de explicitar e fazer uso desta estratégia foi considerado verificar como a criança compreende e constrói essa relação.

Após projetar as páginas 37 e 38 do livro “A formiguinha e a Neve” foram realizadas as seguintes atividades, a maioria de forma oral e algumas foram escritas na prancheta.

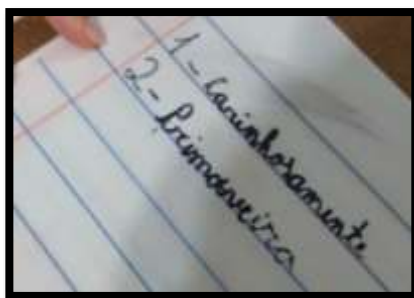
“E Deus, então,  
que ouviu todas as preces, sorriu.  
Estendeu a mão por cima das montanhas  
e ordenou que viesse a primavera!  
No mesmo instante, no seu carro vermelho de veludo e ouro,  
a primavera desceu sobre a Terra,  
enchendo de flores os campos,  
enchendo de luz os caminhos! (p.37)

“E vendo a Formiga quase morta gelada pelo frio,  
tomou-a carinhosamente entre as mãos  
e levou-a para o reino encantado.  
Onde não há inverno, onde o Sol brilha sempre  
e onde os campos estão sempre cobertos de flores! (p.38)

Pesquisadora: “Anotem na prancheta a quem este “a” na palavra “tomou-a” está se referindo? E esse “a” na expressão “levou-a”, quem e ou o que está substituindo? (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2019).

Em relação a primeira pergunta, vinte e dois (22) dos estudantes que fazem parte da amostra, consideraram escrever que os referentes representam a palavra sucessiva, ou seja, não consideraram voltar ao texto para buscar pela informação. Em relação ao segundo questionamento, vinte e três (23) consideraram que o referente se referia a quem tinha levado a formiga para o reino encantado. As respostas foram apresentadas na prancheta, conforme demonstra a FIGURA 12.

FIGURA 12 – ATIVIDADE: RELAÇÃO DOS REFERENTES



LEGENDA: 1. Carinhosamente. 2. Primavera

FONTE: Foto da atividade do estudante 5 - acervo da pesquisadora (2019)

Ao fundamentar-se na proposta de Giasson (1993) e Oakhil, Cain e Elbro (2017) a estratégia para identificação dos referentes foi explicitada, e na sequência, foram realizadas as perguntas previamente elaboradas, conforme transcrição.

Pesquisadora: “Quando as pessoas escrevem, utilizam por vezes umas palavras em vez de outras. As palavras como **ele, ela, eu, vocês** são exemplos de palavras utilizadas em vez de outras. Os autores utilizam essas palavras porque seria muito aborrecido se utilizassem sempre as mesmas palavras.”

Após explicitar como o autor faz para não repetir as palavras no texto, os estudantes foram chamados a prestar atenção no fragmento projetado.

“**João e Sílvia** foram ao jardim zoológico. O **João e a Sílvia** foram a pé ao jardim zoológico. O **João e a Sílvia** comeram pipocas e o **João e a Sílvia** comeram geladas de natas. O **João** foi ver os macacos, a seguir o **João** foi ver os leões. A **Sílvia** foi ver os peixes. O **João e a Sílvia** decidiram voltar ao jardim zoológico na semana seguinte.”

A leitura do texto, foi realizada em voz alta, com as muitas repetições. Na sequência foram realizados alguns questionamentos.

Pesquisadora: “Quantas vezes aparecem os nomes Sílvia e João no texto?”

Criança 15: “cinco vezes.”

Criança 17: “Claro que não, aparecem sete vezes.

Criança 12: “É, mas aparece sozinho.”

Pesquisadora: “Como assim sozinho?”

Criança 22: “Olha lá, tem cinco com os nomes juntos e tem três que aparece sozinho.”

Pesquisadora: “Vocês acham que as pessoas escrevem assim, com esse monte de repetições?”

Crianças 10: “Acho que não”.

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2019).

As crianças, perceberam que não seria viável escrever com tantas repetições.

Pesquisadora: “Quando as pessoas escrevem utilizam palavras como “eles” para substituir “João e Sílvia”. Mas podem usar ele, a, os, as, nas, nos, los, las, lhe, lhes. Se conseguirem descobrir o que é que essas estão substituindo, pode facilitar a compreensão.

Após a explicitação, de como estabelecer a relação entre os referentes, foi analisado o fragmento de “[...] tomou-a nos braços e levo-a para o céu. [...]”

Pesquisadora: “Agora que vocês já sabem que o autor utiliza certas palavras para substituir um nome. Vamos ler novamente e descobrir quem esse “a” na expressão “tomou-a” está substituindo?”

Criança 7: (Lendo novamente a frase) “A formiga!”

Pesquisadora: “E na segunda expressão. (Lendo novamente o fragmento apresentado) “Quem esse “a” está substituindo na expressão “levou-a”.

Crianças: (Várias crianças consideram ler o fragmento novamente)

Criança 1: “A formiga” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2019).

Após explicitar a estratégia, para identificar quem e/ou o quê, o elemento anafórico está substituindo, os estudantes buscaram pela informação retornando a leitura do fragmento anterior, confirmando os apontamentos de Giasson (1993) de que, ao serem explicitadas as estratégias passam a ser utilizadas quando necessitam dela para compreender o texto.

De acordo com os parâmetros utilizados pelo SAEB (2018) para avançar ao nível 6, é preciso desenvolver habilidades para “reconhecer a relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas.” (BRASIL, 2019).

Ao buscar por textos com temas semelhantes, foram identificados na instituição, 6 exemplares com tema semelhante, intitulado “Festa no Céu” da autora Ângela Lago, do ano 2006. Os livros foram apresentados aos estudantes para suas leituras autônomas.

Para os dias (16/08, 19/08 e 23/08) foram utilizados exemplares do livro “No caminho de Alvinho Tinha uma pedra...” da autora Ruth Rocha e ilustração de Ivan Zing, da Editora FTD. Embora, sejam encontradas outras republicações, para as sessões foi considerado o uso da versão apresentada na FIGURA 13.

FIGURA 13 – LIVRO: NO CAMINHO DE ALVINHO TINHA UMA PEDRA



FONTE: Capa do livro, acervo da pesquisadora (2019)

No dia 16/08, a capa do livro foi analisada, os estudantes fizeram suas previsões, considerando os elementos verbais e não verbais, conforme transcrição apresentada.

Pesquisadora: “Que pedra pode ser essa que Alvinho encontrou?”  
 Criança 5: “Nem é uma pedra, parece uma bola.”  
 Pesquisadora: “Mas o que a pedra e ou bola, pode ter de tão especial?”  
 Criança 15: “Com certeza, deve ser de ouro.”  
 Criança 17: “De ouro nada, ouro é amarelo.”  
 Pesquisadora: “O que ele vai fazer com ela?”  
 Criança 20: “Vai levar para casa.”  
 Pesquisadora: “Vocês já leram algum livro dessa autora?”  
 Criança 23: “Não lembro, não presto atenção nisso.”  
 (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2019).

Na interação, observa-se que as crianças passam a fazer previsões, a discutir sobre o que pode acontecer. Percebe-se ainda o aumento no interesse em ler o texto. No entanto, se observa que os estudantes não prestam atenção na autoria dos livros lidos. Dos 35 alunos presentes 7 afirmaram já terem lido o livro.

Após explorar os elementos verbais e não verbais da capa foi explicitado aos estudantes que, quando não compreendessem as palavras do texto ou expressão podem elaborar perguntas. Para elaborar as perguntas podem utilizar as expressões: O quê? Quem? Quando? Onde? Por quê?

Após leitura em dupla, o texto foi retomado para explorar os elementos linguísticos. O texto foi lido novamente e em algumas partes foram realizados alguns questionamentos.

Foi analisado o fragmento de “[...]Pois o Alvinho cata tudo! [...]” até “[...] ver se o seu tesouro ainda estava lá. [...]”.

Pesquisadora: “Como vocês imaginam a casa de Alvinho, com todas essas coisas que ele leva?”  
 Criança 12: “A casa dele deve ser muito grande, por isso, ele leva tudo.”  
 Criança 17: “A casa dele deve ser toda bagunçada.”  
 Pesquisadora: “Qual é o sentimento da mãe de Alvinho a respeito das ações do filho? (aguardar as respostas).  
 Criança 18: “Ela acha que isso é ruim.”  
 Pesquisadora: “Mas o que te leva a pensar assim?”  
 Criança 18: “Está escrito que ela coloca a mão na cabeça (gestos e risos). Mais ou menos assim. Minha mãe faz assim também.”  
 Pesquisadora: “Onde Alvinho resolveu esconder a pedra?”  
 Criança 14: “No quarto.”  
 Criança 17: “Debaixo da cama.”  
 Pesquisadora: “O que leva vocês a pensarem assim?”  
 Criança 26: “Está escrito ali, (aponta para a linha 2) e o desenho mostra isso também.”  
 Pesquisadora: “Qual foi o motivo que levou Alvinho a tomar a decisão de esconder a pedra embaixo da cama?”  
 Criança 27: “Porque a mãe dele ia jogar a pedra fora.”  
 Pesquisadora: “Por que Alvinho corria para ver se o seu tesouro ainda estava lá?”  
 Crianças: “É porque ele queria ver a pedra.”  
 Pesquisadora: “Teria mais alguma razão?”  
 Crianças: (muitas) “não”.



Pesquisadora: “O que a mãe achava da atitude de Alvinho em levar as coisas para casa?”

Criança 25: “Ah é mesmo, a mãe poderia jogar fora, por isso que ele chegava correndo” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2019).

As conexões que as crianças fazem estão expressivamente relacionadas com suas vivências pessoais e familiares. A localização de questões que exigem habilidades de inferir ocorre de forma inconstante, como se observa na questão sobre a razão que levou Alvinho, a chegar correndo e ir ver se a pedra, estava onde ele havia deixado. Foi preciso reconstruir a pergunta, para que então os estudantes pudessem inferir que a ação do personagem, está relacionada ao receio que a mãe descobrisse o que ele tinha guardado, e pudesse então ter jogado a pedra fora.

Ao dar continuidade a leitura, foi analisado o fragmento de “[...] até que um dia...[...]” até “[...] ela visse aquele bicho, que escarcéu ia fazer...[...].”

Pesquisadora: “Alvinho ouvia o barulho durante o dia ou à noite?”

Criança 22: “dia.”

Pesquisadora: “O que te leva a pensar assim?”

Criança 22: “Está escrito ali”, (aponta e lê) “Um dia.”

Criança 12: “Era noite. Porque é de noite que a gente descansa.”

Crianças 22: “Ah! É de noite, tem a Lua.”

Criança 24: “É, mas por que está claro?”

Pesquisadora: “Por que será que a ilustradora deixou assim, tão claro?”

Criança 3: “É porque se pintar de preto não vai aparecer nada.”

Pesquisadora: “Onde Alvinho mora, na cidade ou no campo?”

Criança 13: “Na cidade, né! Tem prédio.”

Pesquisadora: “Então por que será que está tão claro?”

Criança 10: “Por causa da luz da cidade.”

Pesquisadora: “O termo “Um dia” refere-se ao início da complicação, quando o problema de Alvinho começou.”

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2019).

As imagens são importantes para a construção da compreensão, no entanto, em alguns momentos, se não forem analisadas, podem levar os estudantes a fazerem inferências, que não condizem como o texto escrito. A confusão entre o texto escrito e a imagem, pode ocorrer por dois motivos: a) a criança não conhece as palavras chave que introduzem a narrativa e b) as crianças não analisam as imagens que são apresentadas.

Na introdução da sequência da narrativa, em que se encontra escrito “Um dia” e a imagem apresentada, um fundo com imagens iluminadas, isso levou os estudantes ao responderem o questionamento: “Alvinho ouviu o barulho de dia ou à noite?”. O fato ocorreu de dia.

Conforme transcrição, foi necessário mediar a compreensão, e levá-los a refletir sobre as palavras-chave que são utilizadas para dar sequência a narrativa, além de analisar as imagens, e as razões que levaram o ilustrador a apresentar um fundo com imagens claras. Para levá-los a refletir sobre estes aspectos, foram realizadas outras perguntas e consideradas as informações presentes na sequência da narrativa.

Ao dar continuidade, foi realizada a leitura do fragmento de “[...] E Alvinho passou a trancar a porta [...]” até “[...] uma dúzia de bananinhas para o quarto três vezes hoje. [...]”.

Pesquisadora: “Qual motivo levou Alvinho a trancar a porta antes de ir para o colégio?”  
Criança 18: “Porque a mãe dele reclamava. Está escrito ali.”  
Criança 22: “Ele não queria que a mãe visse o bicho.”  
Pesquisadora: “Qual era a sensação da mãe de Alvinho diante das repostas do filho?”  
Criança 21: “Ela ficava desconfiada.”  
Pesquisadora: “A mãe de Alvinho estava acreditando nas desculpas dele?”  
Crianças: (Algumas crianças) “Não! Ela desconfiava.”  
Pesquisadora: “O que deixou ela desconfiada?”  
Criança 10: “Por causa das bananinhas que ele levava para o quarto.”  
Criança 12: “Não! Por causa das bananas ela ficou zangada.”  
Criança 5: “Foi o cheiro.”  
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2019).

Embora, as conexões pessoais e ou pragmáticas possam tornar a leitura cansativa, além de deixar os estudantes que não têm certas vivências um tanto quanto desmotivados, percebe-se que as vivências sociais e culturais, como a visita ao zoológico, possibilitam as conexões e a imaginação. A ausência destas vivências diversificadas, pode comprometer as relações semânticas e conseqüentemente, impossibilitar a compreensão, conforme pontua Giasson (1993) e Mousinho et al., (2019).

Ao dar continuidade, foi projetada e realizada a leitura do fragmento de “[...] Dona Branca resolveu investigar, foi no quarto de Alvinho xeretar. [...]” até “[...] Dona Branca foi à esquina buscar o chaveiro. [...]”.

Pesquisadora: “O que significa “xeretar?”  
Criança 5: “Olhar escondido.”  
Pesquisadora: “Qual foi o sentimento da mãe de Alvinho quando botou o ouvido na porta?”  
Criança 15: “Ela ficou assustada.”  
Pesquisadora: “O que saía de debaixo da porta?”  
Criança 7: “Um cheiro forte. Meu avô tem um galinheiro. E o cheiro é bem forte também”.  
Pesquisadora: “Por que tinha cheiro de galinheiro?”  
Criança 15: “Porque o avestruz é igual uma galinha, só que é bem grande, assim oh!”  
Pesquisadora: “Como você sabe que ele é grande?”  
Criança 15: “Eu já fui no zoológico e vi.”

Pesquisadora: “Mas alguém viu um avestruz ou já foi no zoológico?”  
Criança: (5 crianças ergueram a mão).  
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2019).

Embora as conexões pessoais e ou pragmáticas, possam tornar a leitura cansativa, as vivências sociais e culturais, como a visita ao zoológico, favoreceram as conexões e auxiliaram as crianças a estabelecer relações com os fatos apresentados no texto.

No entanto, de acordo com Giasson (1993) e Mousinho et al., (2019) quando as vivências das crianças são pouco representativas, e não é oportunizado que falem sobre elas, ao decodificar a palavra, pode ocorrer das crianças não acessar em sua memória de longo prazo, o valor semântico da palavra, o que inviabiliza a leitura Via Rota Lexical.

Ao dar continuidade, foi analisado o fragmento de “[...] quando o chaveiro abriu a porta [...]” até “[...] estão deixando o Clóvis assustado. [...]”.

Pesquisadora: “A palavra “bichinho” é utilizada para referir-se a algo pequeno. O bichinho de Alvinho era pequeno?”  
Criança 22: “Era sim. Está escrito ali. O bichinho de Alvinho, então era pequeno.”  
Pesquisadora: “Como eram as passadas que a mãe ouviu?”  
Criança 14: “Eram PÁ, PÁ (risos)”  
Pesquisadora: “Se fosse um bichinho pequeno, faria esse barulho?”  
Criança 21: “Eu acho que era um bichão, a autora usou lá no início, quando o Alvinho disse que tinha um bichão diferente.”  
Pesquisadora: “Vocês lembram que ele levava animais e objetos para casa. (bichinhos “besouro chifrudo, Vaga lume, içá, minhoca, tatuzinho, lagartixa”. Qual seria a diferença desses bichinhos e o que saiu do ovo?”  
Criança 15: “Os bichinhos eram pequenos e o avestruz grande.”  
Pesquisadora: “Então por que ele chamou de bichão?”  
criança 25: “Porque ele era o maior.”  
Pesquisadora: “E agora por que ele é considerado bichinho?”  
Criança 22: “Porque agora ele é um bichinho de estimação.”  
Pesquisadora: “Por que Clóvis estava engolindo tudo?”  
Criança 20: “Porque ele estava assustado.”  
Pesquisadora: “Onde ele se escondeu?”  
Criança 20: “No forno e lá ele ficou quentinho.”  
Pesquisadora: “Quentinho? Por que você acha que ele ficou quentinho?”  
Criança 20: “Está escrito, ficou quentinho.”  
Criança 17: “Não é quentinho, é quietinho.”  
Pesquisadora: “Isso mesmo, ele ficou quietinho, em silêncio.”  
Pesquisadora: “O que quer dizer “nesta altura?””  
Criança 14: “Que ele era alto.”  
Criança 15: “Não, que era naquela hora.”  
Pesquisadora: “Isso mesmo, esse termo refere-se ao momento da confusão. “E como Alvinho chegou da escola?”  
Criança 5: “Chegou ressabiado?”  
Pesquisadora: “O que quer dizer ressabiado?”  
Criança 10: “Assobiando.”  
Pesquisadora: “Será que ele chegou assobiando?”  
Criança 1: “Não, ele chegou preocupado.”  
Pesquisadora: “Por que ele estava preocupado?”

Crianças 6: Por que ele viu um monte de gente”

Pesquisadora: “Então o que pode ser ressabiado?”

Criança 4: “Ele estava preocupado.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2019).

Na transcrição, no primeiro caso, a imagem do formo e a substituição, em que ao ler a palavra “quentinho” a criança leu “quentinho”, trouxe novo sentido a palavra. Por outro lado, a criança 17, ao ler com automatização, pode ter facilitado o acesso ao valor semântico da palavra. No segundo caso, a falta de conhecimento linguístico, mais especificamente, do valor semântico da palavra “ressabiado” levou a criança 10, a inferir que a palavra tinha sentido de assobiando, o que não apresenta relação com o contexto da narrativa.

Outro aspecto observado, foi que mais uma vez, a expressão “naquela altura”, que introduz a sequência da narrativa, foi interpretada como um adjetivo, que se refere ao tamanho do “avestruz”. Sendo novamente necessário chamar atenção a respeito dos termos que introduzem a sequência da narrativa.

Ao dar continuidade a leitura e análise do texto, foi projetado o fragmento de “[...] Dona Branca estava discutindo com o chefe dos bombeiros [...]” até “[...] ele resolveu ir para casa bem depressa. [...]”.

Pesquisadora: “Por que dona Branca estava discutindo com os bombeiros?”

Criança 21: “Ela estava brigando com o bombeiro.”

Pesquisadora: “A palavra discutir, não é só utilizada para se referir a brigas, ela pode ter outro sentido, como por exemplo 1. analisar e trocar ideias sobre um assunto com uma ou mais pessoas de maneira a chegar a conclusões, 2. examinar um assunto, questionando, 3. defender ou atacar um ponto controverso. Em qual desses sentidos palavra discussão foi utilizada?”

Pesquisadora: “Vamos ler a frase novamente e verificar qual delas pode apresentar o mesmo sentido.” (Lendo a frase novamente, substituindo a expressão discutindo por – analisando, questionando, atacando).

Crianças 15: “A um.”

Pesquisadora: “O que a dona Violeta queria fazer com o rabo do Clóvis?”

Criança 15: “Um chapéu.”

Pesquisadora: “Com quem Alvinho vivia brigando?”

Criança 10: “Com a dona Violeta.”

Pesquisadora: “O que Alvinho quase fez com a dona Violeta?”

Criança 5: “Quase deu uma mordida nela.”

Criança 21: “Porque ela não deixava ter bicho no prédio.”

Crianças 27: “Não. É porque ela queria fazer um chapéu, com o rabo do bichinho.”

Pesquisadora: “Mas, será que avestruz, sendo uma ave tem rabo?”

Criança 12: “Não, ele tem penas. Eu já vi no zoológico e o desenho mostra.”

Pesquisadora: “Onde mora Astrogildo?”

Criança 15: “Na cobertura.”

Pesquisadora: “Na cobertura. Que lugar é esse?”

Criança 11: “Em cima do prédio.”

Criança 12: “Ah! É onde os ricos moram.” (risos).

Pesquisadora: “O que Astrogildo queria fazer com Clóvis?”

Crianças 11 e 15: “Churrasco” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2019).

Conforme transcrição, as crianças demonstram compreensão literal. Para inferir outros sentidos a palavras e expressões foi preciso favorecer explicitamente essa habilidade, levando-os a refletir sobre os distintos significados das palavras, e expressões que indicam tempo, lugar, espaço, estado, intensidade, expressos por adjuntos adnominais, adverbiais e locuções adjetivas. Além, destes aspectos é preciso considerar o sentido e relacioná-los sobre seu uso em contexto.

Para Giasson (1993), Spinillo (2015) e Oakhil, Cain e Elbro (2017) as perguntas realizadas aos estudantes, ao longo do processo de construção, por meio do uso dos pronomes interrogativos, possibilita, as idas e vindas no texto, além de possibilitar que as crianças possam, relacionar os conhecimentos prévios, como os que o texto apresenta.

No dia 19/08, ao dar continuidade a leitura, foi realizada análise crítica do texto, “No caminho de Alvinho Tinha uma pedra...”. Neste dia foi realizado um quadro com o nome dos personagens e suas ações. Na sequência, foram realizadas perguntas para levar os estudantes a refletirem sobre questões relacionadas à imaginação e a realidade. Como, por exemplo, o fato de o personagem levar tudo que é lixo para casa, os questionamentos e atitudes da mãe e a confusão dos vizinhos, favorecendo desta forma suas conexões intertextuais e extratextuais.

Após elaborar o quadro com o nome dos personagens e as ações elencadas anteriormente, foi realizada a leitura do fragmento “[...] Afinal, Dona Branca resolveu mandar o avestruz para o Jardim Zoológico. [...]” até “[...], mas será que perdeu mesmo?”

Pesquisadora: “A decisão de enviar o Clóvis para o Zoológico foi a melhor solução?”

Criança 15: “Foi né!”

Pesquisadora: “O que leva vocês a pensar que essa foi a melhor decisão?”

Criança 15: “Por que ele é muito grande para viver no apartamento.”

Pesquisadora: “Por que a autora faz uma pergunta no final?”

Criança 17: “É porque, eu acho que ele continua levando animais para casa.”

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2019).

A criança 15 estabeleceu relação com a informação referente ao tamanho, explicitado pela pesquisadora, porém outros aspectos não foram considerados como por exemplo, o cheiro forte e o incômodo aos vizinhos. Por esse motivo, foi considerado instigá-los a esse entendimento. Foi organizado o nome dos personagens em um quadro e solicitado que as crianças identificassem as ações de cada um, as causas e as consequências. As perguntas mediadoras foram previamente delineadas: 1. Qual é a consequência de Alvinho levar tudo que encontra na rua para casa? 2. Qual é a causa de a mãe de Alvinho ficar tão brava? 3. Qual a consequência de Alvinho ter o Avestruz no quarto? 4. Qual a causa do cheiro forte que vinha do quarto? 5. Qual a consequência de manter o avestruz no quarto?

Pesquisadora: “Que cheiro a mãe de Alvinho sentiu vindo do quarto?”  
 Criança 15: “Um cheiro forte.”  
 Pesquisadora: “Esse cheiro poderia incomodar os vizinhos?”  
 Criança 7: “Sim, poderia. Porque lá na casa do meu avô o vizinho reclama do cheiro.”  
 Pesquisadora: “Então o cheiro incomoda os vizinhos?”  
 criança 7: “Isso.”  
 Criança 17: “E o tamanho também.”  
 Pesquisadora: “E o fato de o Alvinho estar levando outros animais do Zoológico para casa. “É correto?”  
 Criança 22: “É ué, se ele quer.”  
 Criança 25: “Não né, isso é roubo.”  
 (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2019).

A discussão permitiu a interação entre o texto e o contexto, favorecendo a percepção crítica dos estudantes. Em relação a questão 1, as crianças argumentaram que a casa pode ficar bagunçada e cheia de lixo. Não houve a preocupação com as questões de higiene e saúde. Foi preciso, chamar atenção e refletir sobre estes aspectos. Em relação a questão 2, as crianças argumentaram que a mãe ficava brava por causa da bagunça. Foi preciso mediar que a preocupação da mãe estava também relacionada ao cheiro forte, do entulho desnecessário, além da bagunça que ficava a casa. Em relação a questão 3, as crianças até acharam divertido, chegaram até a dizer que seria legal ter um também. Foi preciso levá-los a refletir sobre o tamanho, sobre o habitat e alimentação dos avestruzes. O que facilitou a interação dos estudantes a respeito da questão 4, em que, os estudantes compreenderam facilmente que o cheiro, inviabilizava a bem estar, que o quarto não seria o local indicado para um animal, como o avestruz. E, por fim, em relação a questão 5, foi necessário levá-los a refletir sobre o incômodo aos vizinhos, problemas de saúde e o bem-estar do animal.

Para identificar as causas e consequências das ações dos personagens as crianças utilizam as informações intratextuais, somente quando instigados a pensar sobre as consequências. Ao serem mediados pela pesquisadora, conseguiram estabelecer a compreensão crítica do problema apresentado no texto.

Para Giasson (1993) a identificação das causas e consequências dependem dos conhecimentos sobre a língua e dos conhecimentos prévios de mundo, assim como de se estabelecer de forma consciente as consequências das ações realizadas pelos personagens.

As habilidades relacionadas a “localizar elementos como o personagem principal e estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar”, são descritas nos Parâmetros Curriculares, necessárias para que as crianças possam avançar nos níveis de proficiência.

No dia 23/08 foi utilizada a estratégia para identificar a relação dos pronomes, utilizando o fragmento de “[...] Seu Astrogildo, que mora na cobertura, queria fazer um churrasco do Clóvis. [...]” até “[...] ele resolveu ir para casa bem depressa. [...]”.

Pesquisadora: “Quem veio por trás de Astrogildo?”

Criança 12: “O Ricardo.”

Pesquisadora: “O que Ricardo fez?”

Criança 17: “Deu uma canelada nele?”

Pesquisadora: “Nele quem?”

Criança 17: “No Astrogildo.”

Pesquisadora: “Quais foram as palavras que a autora usou para não repetir o nome de Astrogildo?”

Criança 22: “Dele”

Pesquisadora: “Tem mais alguma?”

Criança 13: “O lhe. Porque o Ricardo deu nele?”

Criança 22: “A autora usou o ele, também. Ali oh! Quando ela fala, que ele foi embora. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2019).

As crianças passaram a identificar com mais facilidade, a quem os referentes estão substituindo. Observa-se ainda, que o fato de os referentes estarem próximos do substantivo facilitou a identificação das crianças. Para Giasson (1993) quando os referentes se apresentam distantes do parágrafo pode dificultar a compreensão dos estudantes. Por este motivo é preciso instigá-los a reflexão sobre o uso dos elementos anafóricos presentes no texto.

A última estratégia utilizada foi resumo, em que foi utilizado o modelo do gráfico, contendo os elementos da narrativa, descritos por Giasson (1993) conforme apresenta a FIGURA 14.

FIGURA 14 – ATIVIDADE: RESUMO

Objetivo: Utilizar a sequência da narrativa para elaborar o resumo

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Título do texto: No caminho de Alvinho tinha uma pedra...

Autor (a): Ruth Rocha

A história passa-se:

Em uma casa

É um (a) personagem que

Leva pra casa tudo que encontra

Surge um problema quando

Alvinho leva um ovo para casa

Depois disso

Ele esconde um avestruz da mãe

Em seguida

Descobrem o animal

O problema resolve-se quando

O avestruz vai para o zoológico

Por fim

Alvinho para de levar tudo que encontra para casa

(Ginsson, 1993, p. 144)

LEGENDA: 1. Objetivo: Uso da estratégia resumo com palavras chaves da sequência da narrativa. 2. Título do texto: “No meio do caminho de Alvinho tinha uma pedra”. 3. Autora: Ruth Rocha. 4. a. A história passa-se em uma casa. b. É um personagem que leva para casa tudo o encontra. c. Surge um problema quando Alvinho leva um ovo para casa. d. Depois disso ele esconde o avestruz de sua mãe. Em seguida descobrem o animal. e. O problema resolve-se quando o avestruz vai para o zoológico. f. Por fim Alvinho para de levar tudo o que encontra para casa.

FONTE: Imagem de atividade acervo da pesquisadora (2019)

Ao analisar a produção dos resumos, foi identificado que 22 estudantes, dos 25 que fazem parte da amostra, consideraram os elementos que integram a gramática da narrativa. Porém, no resumo apresentado, diferentes aspectos podem ter influenciado para que o estudante em análise, apesar de demonstrar traçados firmes na letra e automaticidade, não apresentou habilidade para inferir sentido ao final da narrativa.

No resumo realizado pelo estudante, o personagem havia parado de levar tudo o que encontrava para casa, apesar de no final da narrativa, a autora, após fazer uma afirmativa e na sequência um questionamento, o que poderia levar o leitor a imaginar a continuação da história. Conforme apresentado no fragmento “[...] E Alvinho perdeu a mania de levar tudo que encontra



para casa. Mas será que perdeu? [...]” O que chama atenção, é que o texto tem uma ilustração, em que o personagem está saindo com o macaco escondido.

Com a análise do resumo apresentado é possível inferir que, a decodificação e uma escrita legível podem não ser suficientes para que o estudante apresente compreensão do texto. Neste sentido, reitera-se a relevância da frequência da criança na escola, da função do professor como mediador no planejamento de atividades voltadas a favorecer a interação entre o grupo e a reflexão a respeito da relação entre a ficção e a realidade, para que possam falar sobre suas interpretações e fazer conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo.

Para fechar a sequência de atividades, considerando a autoria, outros títulos da autora “Ruth Rocha” foram identificados na biblioteca da instituição, sendo 2 livros intitulado “Marcelo, Martelo, Marmelo”; 2 intitulado “O menino que aprendeu a ver” e 1 intitulado “O menino que tinha medo de errar”. Os livros foram apresentados e dispostos no mural para empréstimo aos estudantes.

Para os dias 26/08, 30/08 e 02/09 foi utilizado o texto do tipo expositivo, selecionado a partir do interesse dos estudantes, a respeito do avestruz. O texto selecionado pertence ao gênero ficha técnica, para uso pedagógico foi acrescentado um glossário, pois conforme pontua Viana et al., (2017) “os glossários podem auxiliar os estudantes na construção da compreensão.

No dia 26/08, os estudantes receberam o gráfico impresso, onde preencheram com suas previsões a respeito do avestruz. Na sequência receberam o texto impresso do gênero ficha técnica, com informações sobre o animal. Antes de explorar o texto foi chamada a atenção para a estrutura do texto, parágrafos com espaçamento entre linhas e os termos técnicos que aparecem ao lado da imagem no gênero em uso, que conforme descrito por Giasson (1993) e Kato e Elias (2008) podem auxiliar a construção da compreensão de texto.

No gráfico, a maioria das crianças preencheu somente as informações a respeito do tamanho, apresentado pela pesquisadora ao longo da leitura do texto narrativo, embora algumas, tivessem outras informações por já terem visitado o zoológico, mas afirmaram não terem prestado atenção nas placas de identificação dispostas nos viveiros.

Após leitura silenciosa da ficha técnica, o texto foi retomado e explorado por meio de perguntas ao texto, realizadas pela pesquisadora e pelas crianças, pois conforme Giasson (1993) a elaboração de perguntas não serve apenas para avaliar, as crianças precisam saber o que o leitor adulto faz enquanto constrói a compreensão leitora e as perguntas que mentalmente elabora quando não entendeu algo.

Após leitura em dupla do texto, foi projetado o fragmento “[...]Seu esterno, com 4 cm de espessura, [...]” até “[...] assim como nas outras aves ratitas. [...]”

Pesquisadora: “O que são aves ratitas?”  
Criança 13: “São como as outras aves.”  
Pesquisadora: “Que outras aves?”  
Criança 21: “Ratita, é uma ave que não voa.”  
Pesquisadora: “O que te leva a responder assim?”  
Criança 21: “Está escrito ali, em baixo.”  
Pesquisadora: Chamamos isso de glossário, geralmente os textos trazem informações que podem auxiliar na construção da compreensão. “Por que o avestruz não pode voar?”  
Crianças: “Porque ele não tem asas.”  
Pesquisadora: “O que te leva a pensar que ele não tem asas?”  
Criança 5: “É, ele tem asa. Na figura mostra.”  
Pesquisadora: “Que outra razão poderia impedir ele de voar?”  
Criança 4: “A estrutura.”  
Pesquisadora: “Que estrutura?”  
Criança 5: “O coração e o pulmão.”  
Pesquisadora: “Onde fica o pulmão?”  
Criança 22: “Numa grande placa óssea e achatada.”  
Criança 15: “O que é achatada.”  
Criança 9: “É meio amassada.”  
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2019).

A compreensão literal se apresenta expressivamente, a partir dos elementos que estão próximo à expressão identificada na pergunta, apesar de começarem a construir o significado do texto, através das interações com o meio. Para a construção dos conhecimentos linguísticos e prévios de mundo faz-se necessário a mediação da pesquisadora, no sentido de chamar atenção dos estudantes a respeito do uso dos recursos pré-textuais, como por exemplo, o uso do glossário. Foi observado que as crianças não sabiam que algumas informações sobre as palavras, poderiam ser esclarecidas no glossário. Ao explicitar sobre este recurso, um estudante comentou que havia visto este tipo de texto no livro de ciências.

Para construção da compreensão do texto foram elaboradas perguntas. As perguntas, não servem apenas para avaliar, podem ser utilizadas na construção da compreensão, no sentido de levar os estudantes a refletirem sobre o onde a informação se encontra. Para Giasson (1993), Spinillo (2015), Oakhil et al., (2017) e Mousinho et al., (2019) a busca por respostas as perguntas e a identificação no texto, pode ser considerada uma habilidade metacognitiva, de análise metatextual.

Ao dar início a construção da compreensão, foi utilizado o fragmento de “[...] em compensação, o avestruz possui uma musculatura [...]” até “[...] podendo atingir até 70 km/h.[...]”.

Pesquisadora: “O avestruz não voa, mas o que ele tem compensação?  
 Crianças: (nenhuma resposta).  
 Pesquisadora: “O que o avestruz tem de diferente, que compensa o fato de ele não voar?”  
 Crianças: “Ele corre.”  
 Pesquisadora: “O que faz ele correr tão bem?”  
 Criança 15: “Os músculos.”  
 Pesquisadora: “Músculos! Onde?”  
 Criança 13: “Espera aí. Está no texto. (Busca pela informação, junto com outras colegas). Nos membros inferiores?”  
 Pesquisadora: “Indique o lugar que você localizou essa informação?”  
 Criança 13: “Na linha sete. (aponta para a linha).”  
 Pesquisadora: “E o que são membros inferiores?”  
 Criança 17: “Só podem ser as pernas, o avestruz não tem mãos e corre.”  
 Pesquisadora: “Quantos km o avestruz pode correr?”  
 Criança 22: “Ah! Isso é fácil, 70 Km.”  
 Pesquisadora: “Qual é o tamanho da ave?”  
 Criança 11: “2 metros”  
 Pesquisadora: “Mas, ele sempre irá correr 70 Km e ter 2,00 m?”  
 Criança 20: “É está no texto.”  
 Criança 15: “Não, ele pode chegar até esse tamanho.”  
 Criança 15: “O que te leva a pensar assim?”  
 Criança 19: “É, porque está escrito, com cerca de 2,00 e a professora já disse que essa palavra aí quer dizer que é mais ou menos.”  
 Pesquisadora: “Quantos Kg tem o avestruz ?”  
 Criança: “150 kg.”  
 Pesquisadora: “Todos os avestruzes têm esse peso?”  
 Criança 22: “Não. né! Ele pode chegar a esse peso.”  
 Pesquisadora: “O que te leva a pensar assim?”  
 Criança 22: “Está escrito ali, cerca de 150 kg.”  
 (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2019).

Conforme transcrição, algumas crianças apresentaram mais dificuldades que outras, para compreender o valor semântico de palavras e expressões. Diante das expressões “em compensação” e “com cerca de”, embora fosse compreendido por alguns, outros não demonstraram habilidade para estabelecer conexões entre o reconhecimento da palavra e seu significado. Em relação à primeira expressão, ao observar que os estudantes não compreenderam, a pesquisadora reestruturou a pergunta. Em relação à segunda expressão, a construção da compreensão ocorreu a partir da interação dos estudantes e das relações que fazem com seus conhecimentos prévios.

Ao dar continuidade à interpretação, foi analisado o fragmento de “[...] é a maior ave existente, com cerca de 2 m de altura e 150 kg. Os machos são maiores e de coloração [...]” até “[...] estão situados na África do Sul, Brasil, Estados Unidos, China, Austrália, Espanha e Canadá.”

Pesquisadora: “Quais as características dos machos?”  
 Crianças 7: “São maiores e tem cor preta.”  
 Pesquisadora: “E quais as características das fêmeas?”  
 Crianças 12: “São cinzas e menores.”  
 Pesquisadora: “O que os avestruzes comem?”  
 Criança 15: “Está aqui oh! (indica no texto e lê) grama, sementes, insetos e pequenos animais.”  
 Pesquisadora: “O que significa dizer que eles são onívoros?”  
 Criança 13: “Come ovo.”  
 Pesquisadora: “Será que é isso mesmo?”  
 Criança 17: “Não, bota ovos. Lembra que a professora de Ciências falou.”  
 Pesquisadora: “O que significa dizer que as aves são nativas?”  
 Criança 22: “Que elas moram em um lugar?”  
 Pesquisadora: “Que lugar seria esse?”  
 Criança 16: “Espera aí, está no texto. Ali, achei. Na região desértica da África do Sul”.  
 Pesquisadora: “Mas é só lá que essas aves podem ser encontradas?”  
 Criança 11: “Não. (Leu a frase “Atualmente elas estão na África Oriental, na região do Saara, no Oriente Médio e até em grandes savanas”).  
 Pesquisadora: “Savanas? Lendo esse texto, eu consigo saber o que é savana?”  
 Criança 22: “Não”. O que é Savana?”  
 Pesquisadora: (Mostrando uma imagem) “A Savana se caracteriza com gramíneas e árvores esparsas.”  
 Criança 20: “O que é uma árvore esparsa?”  
 Pesquisadora: “A imagem traz uma dica.”  
 Criança 15: “São árvores cheia de folhas.”  
 Pesquisadora: “Como as árvores aparecem na imagem.”  
 Criança 15: “Uma longe da outra.”  
 Pesquisadora: “Então, o que pode significar esparsas?”  
 Criança 28: “Ficam longe.”  
 Pesquisadora: “Isso mesmo, na savana as árvores existentes ficam longe umas das outras. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2019).

Ao longo da leitura, foi preciso fazer pausas e explicitar o sentido de algumas palavras e expressões. No entanto, a definição de uma palavra pode levar a dúvida de outra, conforme se observa ao apresentar a definição da palavra “Savana”, em que surge a expressão “árvores esparsas”. A nova expressão, que os estudantes desconhecem levou as crianças a questionarem sobre o valor semântico deste novo vocábulo apresentado. Assim, percebe-se que fazer uso do dicionário pode até auxiliar na compreensão, porém, não se trata fazer lista de palavras e seus respectivos significados, mas de considerar o sentido da expressão no contexto em que ela se apresenta. Quando as crianças são instigadas a fazer perguntas, elas passam a realizá-las, quando se deparam com palavras desconhecidas.

De acordo com Giasson (1993), Solé (1998), Souza e Silva (2010), Spinillo (2015); Oakhil, Cain e Elbro (2017) e Mousinho et al., (2019) as perguntas não servem apenas para serem utilizadas como procedimento de avaliação, podem favorecer a construção da compreensão de texto, quando explicitadas para as crianças sobre como podem utilizá-las diante das complexidades que o texto apresenta.

Após explicitar às crianças que as informações podem ser localizadas no texto, ao dar sequência às atividades, considerando a formação de grupos, foram distribuídos *post it*, onde deveriam escrever uma pergunta ao texto que seria respondida na próxima aula. As perguntas elaboradas pelos grupos foram:

Grupo 1: “O que significa plantéis?”

Grupo 2: “Onde fica o Saara?”

Grupo 3: “Quem é o seu esterno?”

Grupo 4: “O que o avestruz tem que o deixa mais forte?”

Grupo 5: “Onde fica o coração e o pulmão do avestruz?”

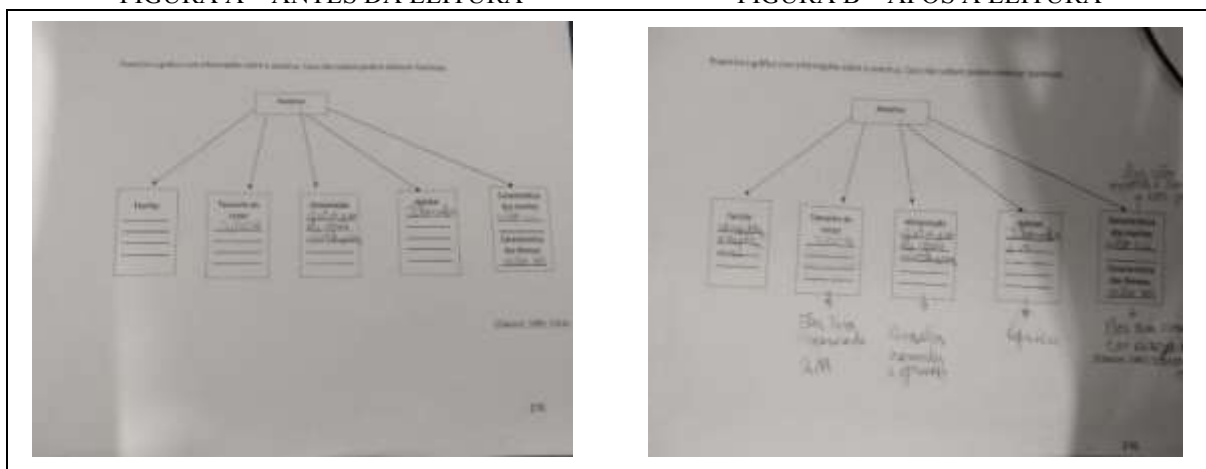
Grupo 6: “Qual é a diferença da fêmea e do macho?”

Grupo 7: “O que o avestruz come?” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2019).

No dia 30/08, as perguntas elaboradas pelas crianças foram retomadas. Para responder aos questionamentos, foi necessário estabelecer relações com os conhecimentos prévios de mundo e linguísticos, além do uso de diferentes recursos pedagógicos. Para responder à pergunta do grupo 1, a respeito do significado da palavra plantéis, foram utilizadas as informações intratextuais, levando-os a buscá-las no próprio texto. Em relação a pergunta 2, a respeito da localização do Saara, foram utilizados recursos midiáticos, para acesso ao Google Maps. Quanto a pergunta 3 em que se observa que as crianças confundiram, o uso do pronome demonstrativo “seu”, utilizado na maioria das vezes na linguagem coloquial, para referir-se a alguém. Neste sentido foi necessário retomar o fragmento onde o termo se localiza e explicitar que o seu se refere à caixa torácica. Por fim, para responder as perguntas 4, 5 e 6 foi identificado no texto onde as informações encontravam-se.

Após o uso da estratégia de elaborar perguntas ao texto, foi retomado o gráfico e realimentado com as informações adquiridas, ao longo da leitura. Essa atividade foi complementada, conforme apresenta a FIGURA 15.

FIGURA 15 – ATIVIDADE: GRÁFICO - TEXTO EXPOSITIVO  
FIGURA A – ANTES DA LEITURA  
FIGURA B – APÓS A LEITURA



LEGENDA A. 1 Avestruz. 2. Família. 3. Tamanho do corpo (2,00 M). 4. Alimentação: Come minhocas. 5. Habitat: Floresta. 6. características dos machos. (não sei) Características das fêmeas (não sei).  
LEGENDA B. 1. Avestruz. 2. Família (Struthionidae) 3. Tamanho do corpo (Eles têm cerca de 2, 00 m.) 4. Alimentação: (insetos, sementes e grama). 5. Habitat: (África) 6. Características dos machos. (Eles são maiores e com cor preta) - Características das fêmeas (Elas têm uma cor cinza e menores).<sup>12</sup>  
FONTE: Acervo da pesquisadora- Atividade realizada pelo estudante 15- (2019)

As perguntas ao texto auxiliaram os estudantes na construção da compreensão, tanto as que foram elaboradas pela pesquisadora, quanto àquelas realizadas pelos grupos. O uso do gráfico favoreceu a organização das informações.

De acordo com a escala de proficiência de leitura do SAEB (2019) para alcançar os níveis 4 a 6, é preciso desenvolver habilidades para “identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música”. No entanto, para Giasson (1993, p. 110) trata-se de uma habilidade a ser favorecida a partir do uso de textos expositivos, visto que os textos narrativos, como por exemplo, um livro, por conter mais de um capítulo, podem apresentar mais de uma ideia e assunto principal.

Para favorecer a habilidade dos estudantes para identificar o assunto e a ideia principal, no dia 02/09, foi realizado o ensino explícito. Primeiramente foi desenhado no *flip chart*, um quadro com duas colunas. Em uma delas foi escrito “assunto” e na outra, “ideia principal”. Antes, porém, o texto foi retomado, e algumas perguntas foram elaboradas, pois, para identificar a ideia principal, é preciso compreender o texto, conforme transcrição apresentada.

Pesquisadora: “Qual é o assunto do texto?”

Criança 15: “avestruz”

Pesquisadora: “E o avestruz pertence a qual classificação de animais: ave, réptil, mamífero?”

Criança 16: “É uma ave?”

<sup>12</sup> Não foram consideradas para a transcrição as inconsistências observadas na pronúncia e na escrita.

Pesquisadora: “Então o assunto do texto é “Ave”

Crianças: (várias) “Isso.”

Pesquisadora: “E qual é a ideia principal?”

Crianças: (Várias) apresentaram diferentes fragmentos do texto.

Pesquisadora: “Para identificar a ideia principal temos que aprender a responder algumas questões: Sobre o que fala o texto? Por que ele não voa? Onde ele vive? (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2019).

As crianças receberam o quadro impresso, para registro do assunto e da ideia principal. Porém antes de preenchê-lo foi preciso realizar uma síntese do texto. A pesquisadora elaborou algumas perguntas para construção do mapa mental. As perguntas foram rapidamente respondidas no grande grupo, outras nem tanto.

Após registrar a síntese do texto no quadro, os estudantes fizeram o registro na atividade impressa. A respeito desta atividade é importante destacar, que não se trata de cópia, mas do registro da atividade desenvolvida pelo grande grupo. O quadro com o assunto e a ideia principal foi preenchido, conforme apresenta a FIGURA 16.

FIGURA 16 – ATIVIDADE: ASSUNTO E IDEIA PRINCIPAL

Objetivo: Identificar assunto e ideia principal

Nome:  Data: 02/09

Depois de ler o texto preencha o quadro a seguir com as informações.

ASSUNTO	IDEIA PRINCIPAL
As Aves	O avestruz é uma ave grande e veloz. Não voa por causa de sua estrutura corporal. Vive na região desértica da África e em outros continentes.

LEGENDA: 1. Assunto. 2. As aves. 3. Ideia principal. 4. O avestruz é uma ave grande e veloz. Não voa por causa de sua estrutura corporal. Vive na região desértica da África e em outros continentes.

FONTE: Acervo da pesquisadora- Atividade realizada pelo estudante 18- (2019)

Ao dar continuidade, com o objetivo de favorecer as habilidades descritas por Giasson (1993) que integram as estruturas e os processos do leitor, foram planejadas para os dias (06/09, 09/09 e 13/09) a leitura de dois textos, sendo um do tipo expositivo do gênero ficha técnica, intitulado “Toupeira”, e outro narrativo, intitulado “Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela” do autor Werner Holzwarth, da editora Companhia das Letrinhas, do ano 2019.

No dia 06/09, para dar início às sessões foram apresentadas imagens, uma toupeira e um túnel, onde elas vivem sem nenhuma identificação. Na sequência a pesquisadora solicitou aos estudantes que levantassem hipóteses, conforme transcrição apresentada.

Pesquisadora: “Que animal será esse?” (mostrar a imagem) “Vou dar algumas dicas.”  
“Vive na terra.”, “Come insetos.”, “É forte. Tem hábitos noturno.”  
Crianças: ((rato, porco, esquilo)) (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2019).

Após os estudantes elaborarem as previsões, foi distribuído a eles a ficha técnica, com informações sobre o animal e foram lembradas as características do gênero. A leitura foi realizada em dupla.

Para explorar os aspectos linguísticos, foram realizadas perguntas ao texto. Para fazer uso desta estratégia foi projetado o fragmento de “[...] A toupeira comum raramente precisa [...]” até “[...] chega pelas paredes, pelo chão e pelo teto de seu abrigo.”

Pesquisadora: “As toupeiras saem sempre da toca?”  
Criança 10: “Sim, elas saem”.  
Pesquisadora: “Mas o que te leva a responder que ela sempre sai da toca?”  
Criança 10: “Está escrito ali.” (lê o fragmento).  
Pesquisadora: “Mas, o que quer dizer a expressão raramente?”  
Criança 15: “Nem sempre ela sai.”  
Pesquisadora: “Se estivesse escrito que ela sai com frequência, seria quase sempre, mas raramente, o que pode significar?”  
Criança 23: “Que não é sempre, só de vez em quando?”  
Pesquisadora: “Qual é a alimentação das toupeiras?”  
Criança 7: “(Lendo a continuação da frase) “minhocas, lesmas e larvas de insetos.”  
Pesquisadora: “Mas o fato de ela comer esses animais é a razão para ela não sair?”  
Criança 9: “É, os bichinhos chegam pelas paredes, e pelo chão do seu abrigo, aí elas não precisam sair.”  
Pesquisadora: “Vamos adiante, depois retornamos, para verificar se é isso mesmo.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2019).

Em seguida foi utilizado o fragmento de “[...] Cerca de mil vermes paralisados foram [...]” até “[...] Em seguida, ela tranca as vítimas em um buraco, dentro do seu sistema subterrâneo. [...]”.

Pesquisadora: “O que foi encontrado paralisado?”  
Criança 15: “Os vermes.”  
Pesquisadora: “Onde foram encontrados?”  
Criança 17: “Na despensa da toupeira?”  
Pesquisadora: “O que é despensa?”  
Criança 5: “Mandar embora.”  
Criança 11: “É o lugar para guardar os alimentos.”  
Pesquisadora: “O que te faz pensar que é para guardar alimentos?”  
Criança 11: “Está escrito aqui em baixo.”  
Pesquisadora: “Isso mesmo, no glossário.” Por que a toupeira guarda o alimento?”



Criança 15: “Para o inverno.”  
 Pesquisadora: “Por que ela guarda o alimento para o inverno?”  
 Criança 22: “Porque não tem muito alimento, igual na Fábula da cigarra e da Formiga.”  
 Pesquisadora: “Os vermes encontrados na dispensa da toupeira estavam mortos?”  
 Criança 7: “Estavam paralisados.”  
 Pesquisadora: “Como assim, paralisados?”  
 Criança 8: “É porque a toupeira não mata, só paralisa?”  
 Pesquisadora: “Como a toupeira paralisa os vermes?”  
 Criança 15: “Com uma técnica perfeita.”  
 Pesquisadora: “Que tipo de técnica é essa?”  
 Criança 09: “(Leu o parágrafo 3).  
 Pesquisadora: “Muito bem, vamos por partes. Quem tira a cabeça do bicho?”  
 Criança 11: “A toupeira.”  
 Pesquisadora: “O que acontece depois?”  
 Criança 17: “O bicho não morre, fica paralisado.”  
 Pesquisadora: “Com o que ela paralisa os vermes?”  
 Criança 1: “Com a saliva venenosa.”  
 Pesquisadora: “O que a toupeira faz em seguida.”  
 Criança 18: “(Lendo o parágrafo) “Ela tranca as vítimas em um buraco, dentro do seu sistema subterrâneo.”  
 Pesquisadora: “Subterrâneo? O que é subterrâneo?”  
 Criança 16: “Embaixo da terra.”  
 Pesquisadora: “E superfície?”  
 Criança 15: “Em cima da terra.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 09/09/2019).

Ao dar continuidade à análise do texto, foi utilizado o fragmento de “[...] vai à superfície, geralmente à noite, corre o risco [...]” até “[...] a toupeira, que mede 15 cm, tem de comer bastante.”

Pesquisadora: “A toupeira sempre vai a superfície?”  
 Criança 10: “Sim, ali diz oh! (lê o fragmento).  
 Pesquisadora: “Mas, o que pode ocorrer se ela for sempre à superfície?”  
 Criança 3: “A coruja pode comer ela.”  
 Pesquisadora: “Quantos centímetros tem uma toupeira?”  
 Criança 15: “15 centímetros, mais ou menos.”  
 Pesquisadora: “O que te leva a pensar que pode ser mais ou menos?”  
 Criança 12: “Eu lembrei do outro texto, quando falou do tamanho do avestruz.”  
 Pesquisadora: “O que a toupeira faz para repor a energia que gasta nas escavações?”  
 Criança 14: “Come bastante.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2019).

Conforme apresentado, diferentes aspectos podem interferir na construção da compreensão, alguns relacionados às habilidades linguísticas, referentes aos conhecimentos morfossintáticos, outros relacionados às dificuldades para localizar as informações explícitas, assim como, para inferir sentido a palavras e expressões, aspectos esses que necessitam da constante interação com outrem.



Aproximadamente, 70% dos estudantes apresentaram habilidade para encontrar as informações a respeito dos referentes utilizados no texto para não repetir as palavras “toupeiras” e “bichos”.

De acordo com Giasson (1993) quando as crianças são expostas ao ensino explícito de estratégias de compreensão passam a utilizá-las nas suas diferentes tentativas de leitura, pois sabem o que fazer, quando, como e porque devem utilizar determinada estratégia diante das complexidades que o texto apresenta.

No dia 13/09 foi utilizado o “Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela”, do autor Werner Holzwarth e da editora Companhia das Letrinhas”, versão apresentada na FIGURA 18.

FIGURA 18 –LIVRO: DA PEQUENA TOUPEIRA QUE QUERIA SABER QUEM TINHA FEITO COCÔ NA CABEÇA DELA



FONTE: Capa do livro, acervo da pesquisadora (2019)

Após leitura em dupla, foi realizada a análise da capa e na sequência dos elementos linguísticos do texto. Para explorar o texto foram utilizadas as estratégias de perguntas ao texto, com objetivo de inferir sentido a palavras e vocabulário e, por fim o reconto.

Pesquisadora: “Que animal é esse?”  
Crianças: “(vários) É a toupeira?”  
Criança 10: “Mas o que ela está fazendo fora do buraco?”  
Pesquisadora: “O que você acha que ela está fazendo?”  
Criança 5: “Ela está procurando quem fez cocô na cabeça dela.”  
Pesquisadora: “Quem poderia ter feito cocô na cabeça da toupeira? “Anotem suas hipóteses no *post it*.”  
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

As crianças tinham informações sobre o animal, o que facilitou a identificação. Em duplas, receberam o exemplar do livro e *post it* para escreverem perguntas sobre o uso de expressões que porventura não entendessem.

Ao dar início a análise do texto, foi utilizado o fragmento de “[...] Certa manhã cedinho [...]” até [...] foi cair bem na cabeça dela. [...]”.

Pesquisadora: “Por que a toupeira colocou a cabeça para fora da terra?”

Criança 1: Por que o cocô caiu na cabeça dela.”

Criança 10: “Não, ela fica embaixo da terra. Então o cocô caiu porque ela colocou a cabeça para fora.”

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

Em seguida, foi analisado o fragmento de “[...] – Mas onde é que estamos?” [...] “até [...] não conseguia enxergar mais ninguém pela redondeza. [...]”

Criança 1-7: “O que é míope?”

Pesquisadora: “O que é míope?”

Criança 10: “Minha mãe é míope.”

Pesquisadora: “E o que é ser míope?”

Criança 10: “Ela não enxerga direito.”

Pesquisadora: “E o que ela faz para resolver o problema?”

Criança 10: “Ela usa óculos.”

Pesquisadora: “Hum? Será que a miopia se resolve usando óculos? Vamos deixar isso para uma próxima oportunidade. Voltemos ao texto. E a toupeira poderia usar óculos.”

Criança 5: “Não né, como ela iria ficar embaixo da terra de óculos.”

Pesquisadora: “A toupeira nessa história, é míope, não enxerga direito. Mas será que a toupeira de verdade enxerga direito?”

Crianças: (um longo silêncio, alguns buscaram no texto).

Pesquisadora: “A toupeira não enxerga direito porque ela tem uma película, nos olhos, mas ela tem um ótimo olfato. Vocês sabem para que serve o olfato?”

Criança 24: “Para cheirar.”

Pesquisadora: “Isso mesmo. E ela tem o olfato bastante desenvolvido.” Mas nessa história ela apresenta essa característica?”

Criança: “Não dá para saber.”

Pesquisadora: (mostrando a imagem da toupeira). “Por que a toupeira ficou tão aborrecida?”

Criança 10: “Também com isso aí na cabeça.” (risos)

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

A pergunta elaborada inicialmente pela criança demonstra que a leitura foi realizada via Rota Fonológica e apresenta inconsistência nos elementos prosódicos. Ao ler /*míope*/ considera /*miópe*/, observa-se que a falta de habilidade na entonação dada devido ao uso do acento tônico, inviabiliza que o sentido da palavra seja relacionado a suas próprias vivências. Conforme descrito na sequência, o próprio estudante expressa que a mãe também é míope. Ao reestruturar a oração e dar a entonação adequada, a criança passa no momento seguinte a utilizá-la sem a inconsistência percebida inicialmente.

Outro aspecto observado foi a interação entre os estudantes em buscar por informações extratextuais, que lhes permitam inferir sentido às palavras e expressões. Isso ocorre, de acordo

com Branco (2009) pois quanto mais oportunidades de interação e acesso ao objeto escrito, melhor será o desenvolvimento da competência leitora.

Ao dar continuidade ao trabalho com a leitura, com objetivo de auxiliá-los a inferir sentido a palavras e expressões, foram utilizados outros fragmentos.

No fragmento de “[...] cinco grandes e fofos cocozões de cavalo rolaram na grama e por um milímetro não acertaram a pequena toupeira. Ela ficou impressionadíssima.” [...] até [...] você fez cocô na minha cabeça? – Perguntou ela à cabra que estava no mundo da lua [...]”.

Pesquisadora: “Impressionadíssima! O que essa palavra significa?”

Criança 15: “Que ela ficou muito impressionada.”

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

Pesquisadora: “Despencou! Que outra palavra poderia substituir a palavra despencou?”

Criança 7: “Caiu.”

Pesquisadora: “Como a cabra estava, quando a toupeira a encontrou?”

Criança 22: “No mundo da lua?”

Pesquisadora: “O que quer dizer estar no mundo da lua?”

Criança 5: “É quando não está fazendo nada.”

Criança 22: “É, quando a gente não termina a lição.”

Pesquisadora: “O que te leva a pensar que ficar no mundo da lua é quando não termina a lição.”

Criança 22: “A prof.º sempre fala, fica aí no mundo da lua, e não termina.”

Criança 12: “Tá, mas o que quer dizer, ficar no mundo da lua?”

Pesquisadora: “Quer dizer que ela estava lá: desatenta, distraída e alheia ao que estava ocorrendo.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

Na interação apresentada, as crianças demonstram habilidades ao inferir sentido para algumas palavras. As respostas que se encontram explícitas no texto não exigiram tanto esforço cognitivo. No entanto, em relação ao uso da expressão “no mundo da lua”, apesar da criança relacioná-la a sua utilização pela professora em um outro momento, algumas crianças indagarem: “Como assim. No mundo da lua?”, ou seja, algumas crianças podem até conseguir estabelecer relação entre a palavra e o seu sentido, no entanto, outras necessitam da mediação do professor e da interação com outrem para favorecer a compreensão dos sentidos conotativos apresentados no texto.

Ao dar sequência a análise dos aspectos linguísticos do texto, foi utilizado o fragmento de “[...] você fez cocô na minha cabeça? “– Perguntou ela à vaca, que ruminava ali perto [...]” até “[...] você fez cocô na minha cabeça? “– Perguntou ela ao porco [...]”.

Criança 15 e 18: “O que é ruminava?”

Pesquisadora: “O que pode ser?”

Criança 7: “É o barulho que a vaca faz?”

Pesquisadora: “Por que ela ficou feliz por não ter sido a vaca que fez cocô na cabeça dela.”

Criança 8: “Não ia ficar só na cabeça, ela ia tomar banho.” (risos)

Pesquisadora: “Por que quando ela foi falar com o porco e ele mostrou que não foi ele, a toupeira tapou o nariz?”

Crianças 11 e 16: “Meu avô tem porco, e é bem fedido o chiqueiro.”

Pesquisadora: “Será que é mais que o da vaca, que come mato e ração?”

Crianças: (nenhuma resposta).

Pesquisadora: “O porco comumente se alimenta de restos de comida dos humanos, por isso é tão fedido.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

Conforme transcrição, após apresentar o fragmento, a criança elabora o primeiro questionamento, o que permite inferir que estão desenvolvendo habilidades para diante de palavras que desconhecem, questionar e buscar pelo sentido. No caso apresentado a busca pelo sentido ocorreu utilizando as informações textuais, porém ao longo das leituras, observou-se que os conhecimentos prévios, sociais e familiares, têm se apresentado fundamentais para estabelecer relações com o texto explorado.

Ao dar continuidade, foi apresentado o fragmento de “[...] Vocês fizeram cocô na minha ... [...].” até “[...] João Valentão! [...]”

Pesquisadora: “Por que razão, a toupeira pensou que as moscas poderiam ajudá-la?”

Criança: “Porque elas conhecem os cocôs.”

Pesquisadora: “Como as moscas fizeram para identificar de quem era o cocô?”

Criança 11: “Elas cheiraram.”

Pesquisadora: “Mas moscas têm nariz para fazer isso?”

Crianças: (silêncio)

Pesquisadora: “Olhem bem, o que elas estão fazendo. Como conseguem identificar de quem seria?”

Crianças 17: “Ah! As moscas estão usando as patas.”

Pesquisadora: “Só as patas?”

Criança 15: “Não. Elas têm antenas.”

Pesquisadora: “Isso mesmo as antenas ajudam as moscas a identificarem cheiros a grandes distâncias.”

Criança 10: “Por que a toupeira não está mais com o cocô na cabeça?”

Pesquisadora: “Por que você acha quem seja?”

Criança 15: “As moscas. Ui! Elas comeram.”

Pesquisadora: “Qual o nome do cão?”

Criança 15: “João Valentão.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

Pesquisadora: “Quem era o dono do cão?”

Criança 10: “O açougueiro.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

A análise do fragmento permite inferir que é preciso mediar a reflexão das crianças sobre diferentes aspectos que se apresentam em textos ficcionais, mas que tem alguma relação com a realidade. Por exemplo, as moscas que aparecem no texto que fazem uso das patas e

antenas para analisar os alimentos, foi preciso a pesquisadora trazer outros conhecimentos para que a conexão fosse possível.

Os conhecimentos extratextuais, que possibilitam o entendimento da imagem projetada e do fato de as moscas serem fundamentais para que a toupeira descobrisse quem havia feito cocô na cabeça dela, não são informações que a criança vai descobrir sozinha, visto que o comportamento dos animais e seus hábitos são totalmente distintos.

E, por fim, para finalizar a leitura do texto intitulado, “Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela”, foi realizada a análise crítica a respeito das ações da toupeira, após descobrir quem foi o responsável.

Para fazer a análise crítica sobre a ação do personagem, foi utilizado o fragmento de “[...] Rápido como um raio [...]” até “[...] Feliz e satisfeita da vida, lá se foi a pequena toupeira para dentro da terra outra vez!”

Pesquisadora: “O que a toupeira decidiu fazer?”

Criança 16: “Ela se vingou e fez cocô na cabeça do cão.”

Pesquisadora: “O que vocês acham do comportamento da Toupeira?”

Criança 17: Foi bom, ela se vingou.”

Criança 11: É, ela se vingou.”

Pesquisadora: “Mas, será que o cão fez de propósito cocô na cabeça da toupeira?”

Criança 1: “Fez.”

Criança 15: “Não, talvez ele não viu a toupeira.”

Pesquisadora: “Qual foi a sensação da toupeira depois que se vingou?”

Criança 10: “Ela ficou feliz.”

Pesquisadora: “Mas qual é o habitat da toupeira?”

Criança 17: “Debaixo da terra.”

Pesquisadora: “E daria para saber que exatamente ali tem uma toupeira?”

Criança 12: “É, pensando bem, não dá né, vai saber onde ela vai abrir o buraco.”

Pesquisadora: “Eu já bati na minha colega sem querer e ela me bateu de novo, mas eu pedi desculpa e ela não.” (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2019).

A análise permite inferir que textos narrativos favorecem a construção da análise crítica do leitor sobre ações que podem estar diretamente relacionadas a sua convivência. Por exemplo, a percepção que tem do senso de justiça e injustiça, em que, diante da ação da toupeira, as crianças justificaram inicialmente que ela estava certa, considerando alguns ditados popularmente utilizado como: “toma lá dá cá.”, “Bateu, devolve.”, “Fez comigo vou fazer com você o mesmo.” e “Fez comigo, vou fazer o dobro.” No entanto, após apresentar o comportamento da toupeira e do cão, os estudantes tiveram uma nova perspectiva, a respeito do comportamento do animal, assumindo a reflexão de que alguns acontecimentos podem ocorrer sem que exista um culpado.

Em síntese, as atividades realizadas com o texto da toupeira, foram as mais divertidas. As crianças vivenciaram alguns sentimentos como nojo, justiça, injustiça, além de identificar as causas e consequências sobre as ações da toupeira ter saído de casa.

Ao longo da leitura, a automaticidade se deu de forma rápida e precisa, apesar de ser necessária a mediação da pesquisadora sobre os aspectos prosódicos, que envolvem habilidades para a entonação adequada da voz do personagem, dos acentos tônicos, dos sinais de pontuação e das onomatopeias que se apresentam em textos de estrutura literária. Assim, para fortalecer a habilidade na prosódia, foi realizada a leitura oral e dramatizada do texto em grupo.

Para finalizar as sessões, foi comparada a estrutura do texto narrativo e expositivo, pois além do conteúdo analisado, da função comunicativa apresentada pelo autor, de acordo com Giasson (1993) a estrutura do texto deve ser observada no processo de construção da compreensão.

Para analisar a estrutura do texto e levar os estudantes a refletirem sobre tais aspectos foi realizado a construção do quadro comparativo entre os elementos que se encontram em textos narrativos e expositivos. A atividade foi realizada coletivamente, considerando os seguintes aspectos: fonte, foco narrativo, título, termos utilizados (científicos e literários).

Após finalizar as sessões de leitura, os estudantes foram indagados pela pesquisadora, sobre quais das leituras mais gostaram e sobre as estratégias que consideram mais fáceis de utilizar.

As crianças argumentaram que os livros foram interessantes, mas, também gostaram de conhecer os hábitos do avestruz e da toupeira.

Em relação ao uso das estratégias para explorar os textos, em consonância, as crianças consideraram que a estratégia resumo foi a mais complexa. No entanto, é importante ressaltar que, a dificuldade apresentada por eles, não está necessariamente relacionada ao uso da estratégia, mas na dificuldade em escrever. A escrita não era o foco de análise, porém ao fazer uso da estratégia resumo foi necessário contemplar este aspecto.

As sessões realizadas permitiram a reflexão de que a literatura, apesar de ser ficcional, permite algumas reflexões a respeito da realidade social. A partir dela é possível, a análise crítica das ações do comportamento dos personagens, das emoções, como coragem, justiça, liberdade, enfim, são muitos os fatores, considerados por teóricos fundamentais no processo de construção da compreensão e não devem ser negligenciados.

Em síntese, a intervenção, em que foram realizadas atividades fundamentando-se no modelo consensual de compreensão leitora, apresentada por Giasson (1993) permitiu observar



os diferentes aspectos que influenciam a construção da compreensão leitora, que não encontram-se relacionados somente com a fluência em leitura oral que, apesar de ser fundamental, não é a única, visto que para compreender é preciso ter um vocabulário amplo e profundo, reconhecer a estrutura do texto, apresentar conhecimentos prévios de mundo e linguísticos, inferir sentido a palavras e expressões, estabelecer relações entre os referentes e conectores, identificar informações explícitas e implícitas, inferir sentido a expressões conotativas, identificar as causas e consequências das ações dos personagens, identificar a ideia principal e o assunto, resumir e recontar o texto.

### 4.3 PÓS-TESTE – FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE TEXTO

Após sessões de leitura, foram realizados os pós-testes de fluência em leitura oral e compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo.

Para verificar se o ensino explícito da compreensão leitora, impactou o desempenho na fluência em leitura oral, foi utilizado o texto, do gênero Fábula “A Raposa e o Galo” com 253 palavras. O resultado foi apresentado na TABELA 11.

TABELA 11 – PÓS-TESTE – FLUÊNCIA NA LEITURA ORAL

Etapa	Grupos	N	Mínima	Máxima	Média	D/p
Tempo na leitura						
Pós-teste	GC	25	109	369	220	69,00
	GE	25	101	189	142	24,00
Pc/m						
Pós-teste	GC	25	39	128	66	21,00
	GE	25	59	152	95	24,00
Precisão						
Pós-teste	GC	25	00	36	7,7	7,8
	GE	25	00	10	3,3	2,9
Prosódia						
Pós-teste	GC	25	4	16	8,2	4,1
	GE	25	4	16	13,1	2,5

LEGENDA: Menores escores no tempo da leitura, expressam uma leitura mais rápida e maiores escores, expressam uma leitura mais lenta.

Pc/m: Maiores escores, expressam que a leitura se encontra automatizada e menores escores, não automatizada.

Precisão: Escores em 92% - acima de 9 inconsistências na leitura - Nível frustração. Escores entre 93% e 96% - entre 4 a 8 inconsistências na leitura - Nível instrucional. Escores acima de 97% - até 3 inconsistências - Nível independente.

Prosódia: Escores entre 4 a 8 - Nível preocupante e entre 9 a 16 - Nível independente

FONTE: A autora (2019).

No grupo controle, os estudantes apresentaram no tempo de leitura, a mínima de 109, a máxima de 359, a média de 220 segundos e o desvio padrão de 0,69 segundos. Em relação pc/m, a mínima foi de 39 palavras corretas por minuto, a máxima de 128, a média de 52 e o desvio padrão de 0,21. Em relação às inconsistências, a mínima foi de 00, a máxima de 26, a média de 7,3 e o desvio padrão de 7,8. Quanto a prosódia, a mínima foi de 4, a máxima de 16, a média de 8,2 e o desvio padrão de 4,1.

No grupo experimental, os estudantes apresentaram no tempo de leitura, a mínima de 101, a máxima de 189, a média de 142 e o desvio padrão de 0,24 segundos. Em relação ao (pc/m), a mínima de 59, a máxima de 152, a média de 61 e o desvio padrão de 0,22 palavras lidas corretamente por minuto. As inconsistências na leitura, a mínima de 00, a máxima de 10, a média de 3,3 e o desvio padrão de 2,9 e na prosódia, a mínima de 4, a máxima de 16, a média de 13,1 e o desvio padrão de 2,5.

O número de estudantes com desempenho na fluência em leitura oral, a partir dos critérios pré-estabelecidos, foi apresentado na TABELA 12.

TABELA 12 – PÓS-TESTE – FREQUÊNCIA NA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL

Etapa	Grupos	N	Tempo na leitura			
			50 a 80	81 a 100	101 a 130	< 131
Pós-teste	GC	25	0	0	1	24
	GE	25	0	0	10	15
			Pc/m			
			17 a 80	80 a 90	91 a 110	111 a 130 <130
Pós-teste	GC	25	20	1	3	1 0
	GE	25	6	4	10	2 3
			Precisão			
			92%	93% a 96%		97%
Pós-teste	GC	25	10	5		10
	GE	25	2	4		19
			Prosódia			
			4 a 8		9 a 16	
Pós-teste	GC	25	17		8	
	GE	25	2		23	

LEGENDA: Menores escores no tempo da leitura, expressam uma leitura mais rápida e maiores escores, expressam uma leitura mais lenta.

Pc/m: Maiores escores, expressam que a leitura se encontra automatizada e menores escores, não automatizada.

Precisão: Escores em 92% - acima de 9 inconsistências na leitura - Nível frustração. Escores entre 93% e 96% - entre 4 a 8 inconsistências na leitura - Nível instrucional. Escores acima de 97% - até 3 inconsistências - Nível independente.

Prosódia: Escores entre 4 a 8 - Nível preocupante e entre 9 a 16 - Nível independente

FONTE: A autora (2019).

No grupo controle (24) estudantes apresentaram desempenho acima de 131 segundos. Em relação ao pc/m, (20) estudantes apresentaram desempenho entre 17 a 80 palavras corretas por minuto, (1) entre 80 a 90, (3) entre 91 a 110 e (1) entre 111 a 130. Em relação a inconsistência na leitura (10) estudantes apresentaram nível frustração, (5) nível instrucional e (10) nível independente. E na prosódia (17) estudantes apresentaram nível preocupante e (5) nível independente.

No grupo experimental (10) estudantes apresentaram desempenho entre 101 a 130 segundos na leitura e 15 acima de 131 segundos. Em relação ao pc/m, (6) apresentaram desempenho entre 17 a 80, (4) entre 80 a 90, (10) entre 91 a 110, (2) entre 111 a 130 e (3) acima de 130 segundos. Em relação às inconsistências (2) estudantes apresentaram nível frustração, (4) nível instrucional e (19) nível independente. E na prosódia, (2) estudantes apresentaram nível preocupante e (22) nível independente.

Ao comparar o desempenho na fluência em leitura entre os grupos, se observa que os estudantes do grupo controle apresentaram maiores escores no tempo de leitura. A maioria dos estudantes apresentaram desempenho no pc/m entre 17 a 80. Em relação à precisão o desempenho dos estudantes é discrepante, 40% apresentaram nível frustração, 20% apresentaram nível instrucional e 40% apresentaram nível independente. E na prosódia, se observa que uma quantidade significativa de estudantes se encontra no nível preocupante.

No grupo experimental, os estudantes apresentaram menor tempo na realização da leitura. Os escores nas inconsistências são menores que a apresentada pelo grupo controle, se observa uma concentração maior de estudantes com desempenho no nível instrucional e independente. Apesar de apresentarem a leitura Via Rota fonológica, ao perceber as inconsistências retornavam a leitura, na tentativa de estabelecer relação com o valor semântico. Além destes aspectos, na prosódia os estudantes apresentaram melhores escores, demonstraram preocupação com os sinais de pontuação, acentuação e, embora ainda que não de forma automatizada, demonstraram preocupação com o comportamento dos personagens e a estrutura do gênero ao qual estavam lendo.

A discrepância no resultado do desempenho dos estudantes do grupo controle e experimental, entre o pré-teste e o pós-teste se apresenta conforme TABELA 13.

TABELA 13 – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE–FLUÊNCIA NA LEITURA

Etapas	Grupos	N	Mínima	Máxima	Média	D/P
Tempo na leitura						
Pré-teste	GC	25	100	283	166	0,52
Pós-teste			109	369	220	0,69
Pré-teste	GE	25	79	345	155	0,63
Pós-teste			101	189	142	0,24
Pcm						
Pré-teste	GC	25	24	90	51	0,17
Pós-teste			39	128	66	0,21
Pré-teste	GE	25	17	115	63	0,22
Pós-teste			59	152	95	0,24
Precisão						
Pré-teste	GC	25	00	34	16,9	10,0
Pós-teste			00	36	7,7	7,8
Pré-teste	GE	25	00	22	7,3	6,0
Pós-teste			00	10	3,3	2,9
Prosódia						
Pré-teste	GC	25	4	15	7,4	3,0
Pós-teste			4	16	8,2	4,1
Pré-teste	GE	25	4	16	8,6	2,7
Pós-teste			4	16	13,1	2,5

LEGENDA: Menores escores no tempo da leitura, expressam uma leitura mais rápida e maiores escores, expressam uma leitura mais lenta.

Pc/m: Maiores escores, expressam que a leitura se encontra automatizada e menores escores, não automatizada.

Precisão: Escores em 92% - acima de 9 inconsistências na leitura - Nível frustração. Escores entre 93% e 96% - entre 4 a 8 inconsistências na leitura - Nível instrucional. Escores acima de 97% - até 3 inconsistências - Nível independente.

Prosódia: Escores entre 4 a 8 - Nível preocupante e entre 9 a 16 - Nível independente

FONTE: A autora (2019)

A diferença no desempenho da fluência em leitura dos estudantes do grupo controle entre o pré-teste e o pós-teste demonstra que o tempo da leitura aumentou, ou seja, continua lenta e laboriosa. A média do pc/m encontra-se abaixo de 111 palavras por minuto, o que está aquém do esperado para o 4º ano. Em relação à precisão, apesar da média diminuir, a máxima aumentou, o que significa que alguns estudantes demonstraram mais inconsistência no pós-teste, do que no pré-teste. Quanto ao desempenho na prosódia, apesar do aumento, este não foi estatisticamente significativo. No fragmento “E a raposa tratou de sair de pressa atrás de uma outra presa para o seu almoço.” Os estudantes ao lerem as palavras “pressa” e “presa”, pronunciaram ambas como se estivessem lendo “pressa”, o que pode significar que a criança, reconhece as letras, o som que elas representam, porém, não compreenderam as relações biunívocas e o valor semântico no contexto.

Os resultados permitem inferir que a falta de automaticidade na leitura inviabilizou a velocidade e precisão. Além disso, observa-se que apesar de os estudantes identificarem as letras do alfabeto, não necessariamente identificaram que cada um dos caracteres da escrita

corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, portanto não realizaram uma análise sistemática dos sons representados pelos fonemas das palavras que leram.

Os estudantes que participaram da intervenção, apresentaram redução no tempo da leitura, aumento na média de palavras lidas corretamente por minuto e diminuição nas inconsistências, bem como, apresentaram aumento estatisticamente significativo na prosódia. Ao ler o fragmento: “E a raposa tratou de sair de pressa atrás de uma outra presa para o seu almoço.”, apesar de alguns estudantes lerem as palavras “presa” e “pressa” com a mesma entonação, ao perceberem o equívoco, a partir das informações textuais, retomavam a leitura na tentativa de estabelecer relação entre a decodificação e o valor semântico.

Diante das diferenças entre os resultados apresentados no pré-teste e o pós-teste, é possível inferir que ao receberem instruções explícitas a respeito das estratégias de leitura, os estudantes passam a refletir sobre o que a escrita representa, considerando as relações com os conhecimentos prévios de mundo e linguísticos. Ao saberem o que fazer quando não compreenderam, passam a fazer uso consciente das informações intratextuais para identificar o sentido e dar a entonação adequada, percebidos entre os estudantes que apresentaram mais habilidade na prosódia.

O desempenho individual dos estudantes do grupo controle e intervenção, pode ser observado na TABELA 14.

TABELA 14 – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE – FREQUÊNCIA NA FLUÊNCIA

TABELA 14 - PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE - FREQUÊNCIA NA LEITURA							
Etapas	Grupos	G	Tempo na leitura				
			50 a 80	81 a 100	101 a 130	< 131	
Pré-teste	GC	25	0	0	7	18	
Pós-teste			0	0	1	24	
Pré-teste	GE	25	2	0	7	16	
Pós-teste			0	0	10	15	
Pc/m							
			17 a 80	80 a 90	91 a 110	111 a 130	<130
Pré-teste	GC	25	23	2	0	0	0
Pós-teste			20	1	3	1	0
Pré-teste	GE	25	20	3	0	2	0
Pós-teste			6	4	10	2	3
Precisão							
			92%	93% A 96%	97%		
Pré-teste	GC	25	18	4	3		
Pós-teste			10	5	10		
Pré-teste	GE	25	9	8	8		
Pós-teste			2	4	19		
Prosódia							
			4 a 8	9 a 16			
Pré-teste	GC	25	20	5			
Pós-teste			17	8			
Pré-teste	GE	25	18	7			
Pós-teste			2	23			

LEGENDA: Menores escores no tempo da leitura, expressam uma leitura mais rápida e maiores escores, expressam uma leitura mais lenta.

Pc/m: Maiores escores, expressam que a leitura se encontra automatizada e menores escores, não automatizada.

Precisão: Escores em 92%, ou seja, acima de 9 inconsistências na leitura – Nível frustração. Escores entre 93% e 96%, ou seja, entre 4 a 8 inconsistências na leitura – Nível instrucional e escores acima de 97%, ou seja, até 3 inconsistências – Nível independente.

Prosódia: Escores entre 4 a 8 – Nível preocupante e entre 9 a 16 – Nível independente

FONTE: A autora (2019).

A diferença no desempenho, entre o pré-teste e pós-teste, no grupo controle, se observa quando a leitura é lenta, ou seja, os estudantes não demonstram habilidades na velocidade, apesar de aumentarem o número de palavras corretas por minuto. Ou seja, não demonstram o que Deeney (2010) chama de resistência, ao longo da leitura. A falta de resistência na velocidade se apresenta apesar das inversões, substituições, adições e subtrações terem diminuído ao longo da leitura. Além destes aspectos, se observa que somente três estudantes apresentaram aumento na prosódia.

Os estudantes que participaram da intervenção, apesar de não apresentarem redução significativa no tempo, passaram a utilizar estratégias e retornar a leitura na tentativa de estabelecer relação com o valor semântico. Apesar de algumas vezes a leitura se apresentar com características Via Rota Fonológica, em palavras que apresentam sílabas não canônicas, os estudantes passaram a considerar os sinais gráficos, a estrutura do texto e as emoções dos

personagens ao dar a entonação adequada. Dos 25 estudantes, 19 apresentaram pc/m acima de 80 palavras por minuto, diminuição significativa nas inconsistências. Assim 4 estudantes passaram a apresentar nível instrucional e 19 estudantes nível independente. Quanto ao desempenho na prosódia, 23 estudantes demonstram maiores escores no fraseamento, no ritmo, na entonação e no volume.

Para Kato (2005) ao adotar procedimentos de análise sobre a leitura, ou seja, corrigir quando percebe as inconsistências, trata-se de uma habilidade metacognitiva, em que os estudantes passam a ter consciência sobre o que fazer quando percebem que não compreenderam.

A respeito da leitura de palavras não canônicas, se apresentar Via Rota fonológica, era esperado, visto que conforme descreve Giasson (1993) e Mousinho et al., (2019) para que o leitor estabeleça relação com o valor semântico, é preciso se deparar com a palavra e fazer uso dela várias vezes, seja de forma oral ou escrita, para que passe a fazer parte da memória de longo prazo e o vocabulário se apresente amplo e profundo.

Diante dos resultados apresentados, é possível inferir que os estudantes do grupo controle, por não saberem utilizar as estratégias de leitura de forma consciente e por não estabelecerem a relação entre a decodificação e o significado, consequentemente não compreendem o que leem. Por outro lado, os estudantes que receberam instruções diretas a respeito do que fazer, como fazer, quando fazer e por que fazer, diante das complexidades que o texto apresenta, apresentaram aumento nas habilidades relacionadas a automaticidade e prosódia.

Em relação ao desempenho na compreensão literal e inferencial, em que foram utilizados dois textos, um narrativo intitulado “O segredo do armário” e outro expositivo intitulado “A onça pintada”, o resultado se apresenta na TABELA 15.

TABELA 15 – PÓS-TESTE – COMPREENSÃO – TEXTO NARRATIVO E EXPOSITIVO

Etapa	Grupos	N	Compreensão literal		Compreensão inferencial					
			Mínima	Máxima	Média	Dp	Mínima	Máxima média	Dp	
Texto narrativo										
Pós-teste	GC	25	0,0	10,0	6,6	0,35	0,0	7,5	4,6	0,31
	GE	25	2,5	10,0	8,0	0,17	2,5	10,0	6,6	0,20
Texto expositivo										
Pós-teste	GC	25	0,0	10,0	5,1	0,39	0,0	10,0	4,9	0,32
	GE	25	5,0	10,0	8,0	0,21	2,5	10,0	7,6	0,21

FONTE: A pesquisadora (2019)

O desempenho dos estudantes do grupo controle, na compreensão literal, teve a mínima de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 6,6 e o desvio padrão de 0,35. Na compreensão inferencial, a mínima foi de 0,0, a máxima de 7,5, a média de 4,6 e o desvio padrão de 3,1. Em relação ao desempenho na compreensão literal de texto expositivo, a mínima foi de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 5,1 e o desvio padrão de 0,39. Na compreensão inferencial, a mínima foi de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 4,9 e o desvio padrão de 0,32.

O desempenho dos estudantes do grupo experimental, na compreensão literal de texto narrativo, teve a mínima de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 8,0 e o desvio padrão de 0,17 e na compreensão inferencial a mínima de 2,5, a máxima de 10,0, a média de 6,0 e o desvio padrão de 0,20. Em relação ao desempenho na compreensão literal de texto expositivo, a mínima foi de 5,0, a máxima de 10,0, a média de 8,0 e desvio padrão de 0,21 e a compreensão inferencial, a mínima de 0,0, a máxima de 10,0, a média de 7,6 e desvio padrão de 0,21.

No que se refere a comparação do desempenho dos estudantes dos grupos controle e intervenção. A diferença na média da compreensão de texto narrativo na variável literal foi de 1,4 pontos e na inferencial foi de 2,0 pontos. Em relação a diferença no desempenho da compreensão de texto expositivo, na variável literal foi de 2,9 pontos e na inferencial de 2,7 pontos.

A análise mais aprofundada permite identificar o número de estudantes em cada critério pré-estabelecido, conforme apresenta a TABELA 16.

TABELA 16– PÓS-TESTE – FREQUÊNCIA – COMPREENSÃO – NARRATIVO - EXPOSITIVO

TABELA 10 - PÓS-TESTE - FREQUÊNCIA - COMPREENSÃO NARRATIVO - EXPOSITIVO												
Etapa	Grupos	N	Compreensão literal					Compreensão inferencial				
			0%	25%	50%	75%	100%	0%	25%	50%	75%	100%
Texto narrativo												
Pós-teste	GC	25	4	1	4	7	9	5	5	4	11	0
	GE	25	0	1	1	15	8	0	3	5	15	2
Texto Expositivo												
Pós-teste	GC	25	8	1	3	8	5	5	3	8	6	3
	GE	25	0	0	7	6	12	0	2	2	10	7

FONTE: A autora (2019)

No que se refere a comparação, entre o desempenho dos estudantes que apresentam médias acima de 50% na compreensão de texto narrativo foram observados no grupo controle (20) estudantes na variável literal e (14) na variável inferencial. Em relação a compreensão de texto expositivo, foram observados (16) estudantes na variável literal e (17) na variável inferencial.



No grupo intervenção, entre o desempenho dos estudantes que apresentam médias acima de 50% na compreensão de texto narrativo, foram identificados (24) na variável literal e (22) na inferencial. Em relação a compreensão de texto expositivo, foram identificados (25) estudantes e na variável literal e (19) estudantes na variável inferencial.

A comparação dos resultados entre os grupos do pré-teste e pós-teste, na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, foi apresentado na TABELA 17.

TABELA 17 – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE – COMPREENSÃO – TEXTO NARRATIVO – EXPOSITIVO

Etapas	Grupos	N	Compreensão literal				Compreensão inferencial			
			Mínima	Máxima	Média	DP	Mínima	Máxima	Média	DP
Texto Narrativo										
Pré-teste	GC	25	00	10,0	6,3	0,33	0,0	10,0	3,2	0,26
Pós-teste	GC	25	00	10,0	6,6	0,35	0,0	7,5	4,6	0,31
Pré-teste	GE	25	00	10,0	6,2	0,30	0,0	10,0	4,1	0,30
Pós-teste	GE	25	2,5	10,0	8,0	0,17	2,5	10,0	6,6	0,20
Texto Expositivo										
Pré-teste	GC	25	00	10,0	5,1	0,25	0,0	10,0	4,1	0,31
Pós-teste	GC	25	00	10,0	6,6	0,39	0,0	10,0	4,9	0,31
Pré-teste	GE	25	2,5	10,0	6,3	0,22	0,0	10,0	4,0	0,29
Pós-teste	GE	25	50	10,0	8,0	0,21	2,5	10,0	7,6	0,21

FONTE: A autora (2019)

Na comparação do desempenho entre o pré-teste e pós-teste, os estudantes do grupo controle apresentaram na compreensão de texto narrativo, na variável literal, aumento de 0,3 pontos na média e na inferencial 1,4 pontos na média. Na compreensão de texto expositivo aumentaram 1,5 pontos na média da variável literal e 0,8 na média da variável inferencial.

Os estudantes do grupo experimental apresentaram na compreensão de texto narrativo, a média aumentou 1,8 pontos na variável literal e 2,5 pontos na variável inferencial.

Na compreensão de texto expositivo os estudantes apresentaram aumento na média 1,7 pontos na variável literal e 3,6 pontos na variável inferencial.

Considerando comparar o desempenho dos estudantes entre o pré-teste e o pós-teste, o número de estudantes em cada critério foi apresentado na TABELA 18.

TABELA 18 – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE – FREQUÊNCIA– TEXTO NARRATIVO – EXPOSITIVO

Etapas	Grupos	N	Compreensão literal					Compreensão inferencial				
			0%	25%	50%	75%	100%	0%	25%	50%	75%	100%
			Texto narrativo									
Pré-teste	GC	25	3	2	7	5	8	6	10	6	2	1
Pós-teste	GC	25	4	1	4	7	9	5	5	5	9	1
Pré-teste	GE	25	2	3	7	7	6	5	5	8	5	2
Pós-teste	GE	25	0	0	2	16	7	0	1	9	13	2
Texto expositivo												
Pré-teste	GC	25	2	4	12	5	2	6	6	5	7	1
Pós-teste	GC	25	8	1	3	8	5	6	3	7	6	3
Pré-teste	GE	25	0	3	10	8	4	5	7	8	3	2
Pós-teste	GE	25	0	0	6	7	12	0	2	6	10	7

FONTE: A autora (2019)

Conforme apresentado (13) estudantes no grupo controle apresentavam desempenho acima de 75% no pré teste, em compreensão literal de texto narrativo, aumentou para (16) no pós-teste. Na variável inferencial (3) estudantes apresentavam compreensão acima de 75% no pré-teste e aumentou para (10) estudantes no pós-teste. Na compreensão de texto expositivo, (7) estudantes apresentavam desempenho acima de 50% na variável literal no pré-teste e aumentou para (13) estudantes no pós-teste. Na variável inferencial (8) estudantes apresentavam desempenho acima de 75% no pré-teste e aumentou para (9) estudantes no pós-teste.

No grupo experimental (13) estudantes apresentavam desempenho acima de 75% no pré-teste, em compreensão literal de texto narrativo e aumentou para (23) no pós-teste. Na variável inferencial (7) estudantes apresentavam compreensão acima de 75% no pré-teste e aumentou para (15) estudantes no pós-teste. Na compreensão de texto expositivo, no pré -teste (12) estudantes apresentavam desempenho acima de 75% na variável literal e aumentou para (19) estudantes no pós-teste. Na variável inferencial (5) estudantes apresentavam desempenho acima de 75% no pré-teste e aumentou para (17) estudantes no pós-teste.

Ao comparar o desempenho entre o pré-teste e pós-teste, foi verificado que nenhum estudante do grupo experimental apresentou desempenho entre 00% e 25% na compreensão literal de texto narrativo e expositivo, bem como nenhum apresentou 00% na variável inferencial. O mesmo não foi observado no grupo controle.

Em síntese a análise geral dos resultados nos segmentos da fluência em leitura oral e compreensão de texto narrativo e expositivo algumas considerações são importantes.

No pré-teste, o resultado no tempo de leitura, no pc/m e na precisão, apresenta-se discrepante entre a mínima e a máxima. Isso significa que os estudantes apresentam uma leitura

lenta e laboriosa, embora seja observado, no pós-teste, aumento no desempenho destes segmentos. Convém ressaltar que, se encontram distante do que apresenta como ideal aos estudantes do 4º ano, conforme descrevem Oliveira e Castro (2010) e Viana et al., (2017).

Embora não seja o objetivo analisar a relação entre as variáveis, é notório que ao apresentarem melhor desempenho na prosódia, os estudantes apresentaram melhora na velocidade e na precisão, porém, apesar de ampliarem a velocidade e precisão, não necessariamente apresentaram aumento na prosódia, visto que foram identificadas crianças que obtiveram um pc/m de 120 e não necessariamente apresentaram prosódia, pois preocupados em terminar a decodificação, negligenciavam os outros aspectos necessários a construção da compreensão, como, por exemplo, a semântica, os elementos morfossintáticos e os sinais de pontuação e acentuação, além de negligenciarem a estrutura do texto fábula, e não considerarem o comportamento dos personagens ao dar entonação e o volume ao longo da leitura.

Por outro lado, apesar de no pré-teste alguns estudantes do grupo experimental apresentarem uma leitura rápida e no pós-teste haver um decréscimo nessa habilidade, infere-se que o fato de terem recebido instruções explícitas a respeito dos aspectos que caracterizam uma leitura fluente, pode ter influenciado este aspecto, visto que, nas sessões foram contempladas atividades que na concepção de Giasson (1993), Rasinski; Padak (2013), Paula, Navas e Veríssimo (2019), Mousinho et al.,(2019) e Barros e Spinillo (2019) podem favorecer a automatização e a prosódia.

Assim, ao explicitar aos estudantes como se caracteriza uma leitura fluente, eles passaram a se preocupar mais com os elementos que favorecem a entonação, o volume, o ritmo e o fraseamento, deixaram de considerar ao longo da leitura, somente a velocidade e a precisão, o que consequentemente pode aumentar o tempo que levam para processar o texto, uma vez que necessitam de idas e vindas na palavra ou expressão, na tentativa de estabelecer relação semântica, sendo observada mais agilidade em alguns estudantes, porém não em outros.

Em relação a compreensão de texto narrativo, embora no grupo controle, o número de com desempenho acima de 50% tenham aumentado suas habilidades na variável literal e inferencial, se observa que um número expressivo de estudantes permaneceu nos níveis entre 00% e 25%. O mesmo não se observa no grupo experimental, em que somente 1 estudante permaneceu no com desempenho em 25%.

Em relação a compreensão de texto expositivo, no pós-teste, o número de estudantes do grupo controle, com desempenho entre 00% e 25% aumentou na variável literal e reduziu pouco na variável inferencial. No grupo experimental, não se observa estudantes na variável

literal, com desempenho em 25%, embora 2 permaneçam com este desempenho na variável inferencial. Isto ocorre, pois diferentes aspectos influenciam a construção da compreensão leitora, dentre as quais questões psicológicas que não são imensuráveis em contexto de avaliação.

#### 4.4 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas, pré-teste e pós-teste e a experiência de desenvolvimento da intervenção, pautada nas contribuições da psicolinguística, no modelo simples de leitura, contribuíram para responder ao questionamento e verificar as seguintes hipóteses.

(H1) Os estudantes apresentam velocidade e precisão, mas não apresentam prosódia.

(H2) Os estudantes apresentam desempenho na variável literal, de forma mais significativa que na variável inferencial de texto narrativo e expositivo.

(H3) Ao participarem de sessões voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, os estudantes podem comprovar aumento na fluência (velocidade, precisão e prosódia) e na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo.

No pré-teste, a análise da fluência em leitura oral, nos segmentos velocidade e precisão, ambos os grupos apresentaram leitura Via Rota Fonológica, realizada de forma lenta e laboriosa, com inconsistência na pronúncia de palavras formadas com sílabas canônicas e não canônicas, o que, conseqüentemente, dificultava a construção da compreensão, conforme referencial teórico, visto que, quando a leitura apresenta substituições, inversões, adições e subtrações, a palavra passa a ter um novo valor semântico.

Em relação ao desempenho na prosódia, segundo segmento que integra a fluência em leitura oral, que envolve o ritmo, entonação, fraseamento e volume, o grupo controle e o grupo experimental apresentaram média 8, conforme Escala Multidimensional de Fluência, apresentada por Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinilo (2019) e corresponde ao nível preocupante.

A primeira hipótese de que os estudantes apresentam desempenho na fluência em leitura oral, nos segmentos velocidade, precisão, mas não na prosódia, foi parcialmente confirmada, visto que apresentavam falta de habilidades em todos os segmentos, o que, conseqüentemente, dificultava a construção da compreensão de texto, sendo observado que aqueles que tinham mais facilidade conseguiam concluir as avaliações e atividades com mais rapidez.

As crianças buscavam dar entonação, considerando os sinais gráficos. Esse comportamento demonstra certo conhecimento de alguns elementos necessários a prosódia. No entanto, os estudantes não consideravam ao longo de suas leituras as emoções e ações expressas pelos personagens, o que exige compreensão das informações apresentadas no texto.

A análise mais aprofundada permite inferir que apesar de estarem no nível Alfabético, apresentado por Ferreiro e Teberosky (1974) e plenamente alfabético, conforme fases de desenvolvimento apresentados por Ehri (2013) foi observado que o excesso de predição dificultava a pronúncia correta da palavra. Na maioria das vezes, esse fato os impedia de compreender, levando-os a perder a entonação e o ritmo na leitura, aspecto esse observado tanto em contexto de avaliação quanto ao longo da implementação das sessões de leitura.

Em relação ao desempenho na compreensão literal de texto narrativo, o grupo controle apresentou média maior em relação ao grupo experimental. O mesmo não ocorre em relação a variável inferencial. Apesar de a média no grupo controle ser maior, essa não ultrapassa 4,5 em ambos os grupos. O mesmo resultado foi evidenciado, em relação a compreensão de texto expositivo. Na variável literal, o grupo controle, em relação ao grupo experimental, apresentou média inferior. O mesmo não se observa na compreensão inferencial. Em ambos os grupos a média não ultrapassa 4,5.

O resultado permitiu comprovar a segunda hipótese de que a compreensão de texto narrativo é mais expressiva de que a compreensão de texto expositivo, sendo o desempenho na compreensão literal melhor de que na inferencial.

Pode-se inferir que os conhecimentos não nascem prontos, são construídos e transformados ao longo das interações sociais e com o objeto escrito, a partir da mobilização de estratégias, que são como ferramentas que favorecem o desenvolvimento da linguagem.

Considerando o referencial teórico apresentado, por Giasson (1993), Solé (1998), Sim- Sim (2007), Kock e Elias (2008), Branco e Guimarães (2008), Marcuschi (2008), Giasson (2012), Moraes et al., (2013), Cunha e Capeline (2014), Rasinski e Padak (2013), Viana et al., (2017), Oakhill, Cain e Elbro (2017), Paula, Navas e Veríssimo (2019) e Mousinho et al., (2019) a respeito da relevância de se explicitar aos estudantes as estratégias de compreensão de texto que podem favorecer a construção da compreensão leitora.

Após analisar os resultados do pré-teste, foi planejado para o 4º ano, sessões de leitura, em que foi explicitado as estratégias de compreensão leitora, buscando favorecer de forma integrada os processos e estruturas, considerando as adversidades do texto-contexto-leitor.

Para favorecer as habilidades relacionadas aos microprocessos, que envolvem o conhecimento da palavra e da frase, foi utilizada as estratégias de leitura repetida e dramatizada. A recusa inicial das crianças, os problemas de interação com o grupo e o contexto, dificultaram inicialmente o uso autônomo, problemas que foram sendo amenizado ao longo das sessões.

Para favorecer as habilidades relacionadas aos processos de integração, que envolvem: a) os referentes; b) conectores; c) inferências globais, foi realizado o ensino explícito da estratégia, utilizando procedimentos descritos por Giasson (1993) e considerado fazer uso em fragmentos dos textos explorados em contexto educacional.

Sobre as habilidades em estabelecer relação do uso dos referentes, algumas considerações são pertinentes. Ao longo das sessões, foi observado que, as crianças consideram que o elemento que substitui o nome, seja ele um pronome ou um substantivo, refere-se ao elemento sucessivo. No entanto, após explicitar que para identificar o que o autor utilizou para não repetir as palavras no texto é preciso retornar e verificar a quem as palavras e expressões estão se referindo foi observado em diferentes momentos, que tal estratégia foi utilizada pelos estudantes para responder aos questionamentos propostos.

Em relação, aos conectores, foram utilizados os pronomes interrogativos, para fazer perguntas ao texto, buscando identificar os elementos que estabelecem relação de causa, tempo, lugar, entre outros aspectos. Nesse íterim, os estudantes foram orientados sobre como também podem fazer perguntas e monitorar sua própria compreensão.

Quanto às inferências globais, as crianças comumente fazem conexões com suas vivências, embora seja pouco expressivo a relação texto-texto e texto-mundo. Para favorecer estas habilidades, foram consideradas as idas e vindas no texto para a construção da compreensão. Neste processo foi fundamental a interação entre a pesquisadora e entre as crianças.

Em relação aos macroprocessos, foi observado que o ensino explícito da gramática da narrativa (personagens, o tempo, o espaço, o conflito e a resolução do conflito) auxiliou na construção do resumo e na elaboração do reconto do texto narrativo. A elaboração de perguntas, uso de gráficos e a identificação do assunto e ideia principal, auxiliaram os estudantes na construção e organização para a compreensão do texto expositivo.

Ao longo das sessões de leitura, foi considerado ampliar o vocabulário, focalizando na busca de sentidos de palavras e expressões, essas muitas vezes comuns na perspectiva do adulto, mas não da criança. Nesse sentido, foi preciso levá-los a refletir sobre o uso das informações de base textual e contextual.

Em relação a busca de significado de palavras que as crianças desconhecem, foi observada a predisposição para o uso do dicionário, como único recurso para esclarecê-las, aspecto esse que pode trazer mais dúvidas às crianças, devido ao número expressivo de palavras e definições, que se não tiverem a mediação do professor podem comprometer ainda mais a

compreensão. Desta forma, foi considerado fazer uso do glossário elaborado pela pesquisadora e pelos estudantes, que favoreceu a construção da compreensão dos estudantes.

Em relação aos processos de elaboração foi observado que as crianças evitam fazer previsões, pois consideram como única resposta a que é apresentada pelo autor do texto, sendo perceptível a frustração, quando essas são refutadas. Ao longo das sessões, foi observado que favorecer atividades voltadas ao levantamento de hipóteses ou previsões pode contribuir de forma direta, no interesse pela leitura, conforme pontuam Giasson (1993), Menin e Girotto (2010) e Sousa e Silva (2011).

Após realização das sessões de leitura, em que focalizou no ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, pautando-se no Modelo Consensual de Compreensão Leitora, apresentados por Giasson (1993, 2012) foram realizados os pós-testes da fluência em leitura oral e da compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo do grupo controle e experimental. Os resultados, juntamente com a experiência realizada, permitiram responder ao questionamento e verificar a terceira hipótese deste trabalho.

Em síntese, o grupo controle aumentou o tempo de leitura, o pc/m e as inconsistências (inversões, adições, subtrações e adições). O grupo experimental diminuiu o tempo na leitura, as inconsistências e aumentou o pc/m. Na análise mais aprofundada, no grupo controle aqueles que apresentavam melhor desempenho na avaliação inicial apenas alguns estudantes aumentaram, os que apresentavam dificuldades, permaneceram com o mesmo resultado. O desempenho dos estudantes se apresentou discrepante. Embora alguns apresentem avanço para o nível independente e instrucional, aproximadamente 40% permaneceram no nível frustração. No grupo experimental, embora 2 estudantes, após participarem das sessões de leitura, tenham permanecido no nível frustração, a maioria avançou para o nível instrucional e ou independente. Os dois estudantes que não demonstraram aumento na compreensão leitora, passaram por momentos de conflitos familiares e a perda de um animalzinho. No dia da avaliação estes estudantes estavam chorosos, o que corrobora com os apontamentos de Giasson (1993) de que as implicações psicológicas podem influenciar a construção da compreensão leitora, principalmente em processos de avaliação.

O grupo controle apresentou aumento na prosódia, embora não tão significativo quanto no grupo experimental. Os estudantes que ampliaram suas habilidades neste segmento demonstraram melhores resultados na compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo. O que corrobora com os apontamentos de Giasson (1993), Rasinski e Padak (2013), Paula, Veríssimo e Navas (2019) e Mousinho et al., (2019) de que a prosódia é considerada a



ponte que liga a decodificação à compreensão. No entanto, isto não significa dizer que ao apresentarem velocidade e precisão também tenham apresentado aumento na prosódia, uma vez que os estudantes podem ter lido o texto em outros momentos e consideraram seus conhecimentos prévios, ao longo da leitura.

Em relação ao desempenho na compreensão literal de texto narrativo e expositivo, embora em ambos os grupos a média se apresente maior no pós-teste, na análise estatística a diferença foi considerada nula na variável literal de texto narrativo, mas não na compreensão de texto expositivo, sendo observado que no grupo experimental o resultado foi mais significativo. Em relação a compreensão inferencial de texto narrativo e expositivo, embora seja evidenciado um leve aumento na média dos estudantes do grupo controle, este foi mais significativo no grupo experimental.

O resultado discrepante observado no grupo controle pode ser explicado, pois o desenvolvimento da aprendizagem da criança encontra-se relacionado aos conhecimentos prévios de mundo e linguísticos, advindos de suas vivências familiares e com o material escrito, seu interesse pela leitura e conhecimentos da estrutura do texto, além de aspectos físicos, psicológicos e sociais, a falta de acesso a estes aspectos pode consequentemente comprometer a construção da compreensão leitora.

O aumento no desempenho dos estudantes que participaram das sessões de leitura, pode ser explicado, pois foi contemplado o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora e, neste processo foram utilizados textos com estruturas distintas. Salienta-se ainda que conforme pontua Giasson (1993) “cada tipo de texto tem uma estrutura diferente, consequentemente as estratégias a serem utilizadas são distintas e precisam ser assimiladas pelos estudantes para que sejam utilizadas em suas leituras autônomas.”

Embora estudos que busquem verificar a fluência em leitura sejam pouco evidenciados, em relação aos resultados apresentados na compreensão de texto narrativo e expositivo corroboram com os encontrados por Oliveira (2017). E em relação aos segmentos de compreensão literal e inferencial corroboram com os apresentados por Braz (2018) e Souza e Hernandez (2018) apresentados na introdução deste trabalho.

Assim, quanto mais vivências os estudantes tiverem com o material escrito, mais facilidade podem apresentar na construção da compreensão leitora, aspecto que corrobora com Minatel (2017) ao descrever que o desempenho na compreensão de texto narrativo e expositivo está relacionado ao tipo de texto comumente utilizado em contexto educacional.

Para concluir, importa acrescentar que existem diversas estratégias que podem ser explicitadas aos estudantes, de modo a auxiliá-los na construção da compreensão leitora. Estas, devem adequar-se às potencialidades e fragilidades do leitor, tornando-os cada vez mais independentes e ativos ao explorar os textos aos quais terão que ler, ao longo de sua vida acadêmica e social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

As observações realizadas ao longo das sessões e os resultados apresentados corroboram com os estudos realizados por Gandin (2013), Medeiro e Flores (2017), Oliveira (2017), Braz (2018) e Ferreira e Gonçalves (2018) de que, favorecer em contexto educacional atividades voltadas a desenvolver as habilidades linguísticas e cognitivas podem auxiliar as crianças a aumentarem a competência leitora.

Os estudos teóricos e empíricos, e em comparação com os dados analisados ao longo deste estudo, corroboram com os apontamentos discutidos por autores como Giasson(1993), Branco e Guimarães (2008), Marcuschi (2008), Giasson (2012), Moraes et al., (2013), Cunha e Capeline (2014), Rasinski e Padak (2013), Viana et al., (2017), Oakhill, Cain e Elbro (2017), Paula, Navas e Veríssimo (2019) e Mousinho et al., (2019) ao ressaltarem que algumas tradições escolares persistem em relação ao ensino de leitura, em que se observa em contexto educacional, o que, conseqüentemente, inviabiliza o aumento da competência leitora. Algumas podem ser resumidas e analisadas para conclusão deste estudo.

- O trabalho com a leitura não é considerado como um objeto de estudo, limita-se, muitas vezes, a leitura em carreirinha, em que a leitura em voz alta é considerada na classe, sem que se tenha preparado para realizá-la. Além disso, por ser utilizada somente como processo avaliativo, as crianças acabam acreditando que ler rápido é sinônimo de compreensão.
- As estratégias de compreensão leitora, algumas vezes conhecidas pelos professores, não são explicitadas aos estudantes para que possam diante de novas leituras saber (O quê? Como? Quando? Por quê?) fazer uso, para resolver as complexidades que o texto apresenta.
- As atividades que favoreçam o diálogo no interior da sala de aula são práticas incomuns. Quando não é dada a oportunidade ao aluno de participar oralmente, por meio de perguntas e respostas. As crianças, não sabem como fazer perguntas, nem sabem se podem fazê-las, pois, são geralmente respondidas conforme se propõe o livro didático.
- As respostas, emitidas pelas crianças, são tidas na maioria das vezes, como errôneas, sem considerar no processo de construção os conhecimentos prévios, aspecto observado na frustração dos estudantes em ter previsto algo que se encontra em desacordo com a informação presente no texto.

- O papel dos professores, muitas vezes se resume a cumprir o currículo, aplicar programas prontos ao fazer uso dos livros didáticos, ler e responder perguntas de manuais, corrigir, apagar e refazer, além de preparar-se (treinar) para realização de avaliações externas.
- A falta de recursos materiais, instrumentos e procedimentos a serem utilizados, nos anos subsequentes à alfabetização, inviabiliza a prática e o acompanhamento do progresso apresentado pelos estudantes, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que muitas vezes podem ser confundidos como procedimentos para a construção da compreensão.

Nesse sentido, cabe a escola, mais especificamente, ao professor mediador, propiciar aos estudantes o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora que, por sua vez, podem auxiliar a criança a enfrentar as complexidades do texto, visto que a compreensão leitora é um processo contínuo e dinâmico, sendo fatores primordiais nesse processo, a interação com outrem e com o material escrito.

Desse modo, é função da escola, mais especificamente, do professor-mediador, de verificar as dificuldades das crianças e oferecer-lhes possibilidades de uso de estratégias de compreensão leitora, que lhes favoreçam as habilidades linguísticas e cognitivas.

Neste processo é importante destacar que não existe método de ensino que possa favorecer de forma ampla o desempenho dos estudantes, visto que suas vivências com a leitura se apresentam distintas, pois cada família tem sua estrutura, cada contexto educacional tem suas especificidades e cada criança tem seus conhecimentos prévios e habilidades linguísticas.

Além dos aspectos apresentados, a respeito da relevância do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, este estudo agrega informações a respeito dos processos de avaliação, em que instrumentos e procedimentos utilizados em contexto de pesquisa, podem, também, ser um recurso a mais na construção do planejamento e replanejamento das ações, considerando-as como instrumento para verificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Reitera-se ainda a necessidade da formação do professor para o trabalho com a leitura de forma a considerar os aspectos relacionados ao texto-contexto-leitor.

Considerando todo o contexto de discussão apresentado, espera-se que as recomendações aqui apresentadas possam encorajar pesquisadores a realizar pesquisas interventivas, buscando favorecer as habilidades específicas e mais ou menos gerais do leitor, ao contemplar os aspectos relacionados ao ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, assim como a evitar os erros cometidos.

Durante o tempo de implementação das sessões realizadas, voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, apesar dos resultados obtidos serem promissores, alguns apontamentos a respeito das falhas cometidas podem sugerir novos delineamentos.

A primeira falha foi não ter considerado fazer as intervenções com um grupo de estudantes que apresentassem dificuldades específicas, convidados a participar das sessões realizadas em período contrário ao oferecido pela instituição, pois o tempo limitado para desenvolver as atividades em 55 minutos que se diferenciam das práticas curriculares, tanto na organização do espaço físico como dos recursos materiais a serem utilizados, a frequência dos estudantes, a organização do tempo para lanche, entrada e saída. Enfim, inúmeros são os fatores que dificultam a continuidade do trabalho

A segunda falha encontra-se na construção metodológica do estudo, que como todo professor é comum considerar que o contexto de pesquisa possa ser de alguma forma parecido com a prática profissional, o que se comprovou não ser, tanto na relação com as crianças quanto ao acesso aos recursos materiais e espaços físicos da instituição, como a disponibilização da sala para realização do estudo e avaliações, os recursos materiais como data show, materiais para registro e organização do espaço.

A respeito do uso dos recursos materiais, como data show, *flip chart*, exemplares de livros, impressões de atividades, pranchetas para anotações, dependem de recursos próprios do pesquisador. Para a organização do espaço, orienta-se que é preciso antes e após às sessões mantê-lo conforme estrutura definida pela instituição. Além disso, é claro, de outros inconvenientes que ocorrem com as crianças no transcurso, que embora estejam sob a responsabilidade da professora, exigem atenção do pesquisador.

Em relação às impressões de avaliações, textos e atividades a serem utilizadas devem ser preparadas antecipadamente, visto que o pesquisador, apesar de estar ali, não faz parte do contexto.

Quanto a coleta de dados para a realização das avaliações, a disponibilização da sala para gravar a leitura, deve-se avisar os demais professores para evitar constrangimentos, visto que, enquanto realizamos a avaliação, muitas foram as interrupções.

Dada as sugestões a respeito da organização do espaço físico, recursos materiais, reitera-se os aspectos sobre os resultados da intervenção propriamente dita e dos procedimentos e instrumentos utilizados.

Diante dos resultados do aumento na fluência em leitura oral e compreensão literal e inferencial evidenciados no desempenho dos estudantes do grupo experimental, considera-se

relevante acrescentar que, apesar de estarem no 4º ano, os estudantes não apresentam automatização na leitura.

Dessa forma é imprescindível ao se propor intervenções voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, favorecer desde os aspectos relacionados às habilidades específicas até as mais ou menos gerais, visto que o resultado pode não ser tão promissor se essas duas habilidades não estiverem intrincadas, conforme pontuam os autores que fundamentam este estudo. Isso não significa dizer que devem ser considerados somente os aspectos relacionados a automaticidade, como se propõem alguns métodos de ensino, mas de acordo com Giasson (1993) integrar os aspectos relacionados as variáveis texto-contexto-leitor.

Ao analisar as informações obtidas, por meio da aplicação do instrumento de coleta de dados, considerando as respostas das crianças nas avaliações realizadas, indicaram que as lacunas existentes nas competências relacionadas com a fluência em leitura oral encontram-se distantes do que se considera o ideal para o 4º ano.

Ressalta-se ainda que apesar de fazer perguntas após a leitura oral, não foi considerado trazer para a discussão, visto que, as crianças se sentiram muito desconfortável, em ter que ler e responder, sendo a estrutura afetiva uma questão complexa de se controlar. Optou-se por não apresentar os resultados, no entanto, são procedimentos necessários em contexto educacional, visto que de acordo com Deeney (2010), Rasinski e Padak, (2013) Mousinho et al., (2019) e Barros e Spinillo (2019) a fluência, está relacionada a velocidade, precisão, prosódia, compreensão e o vocabulário, tratar a leitura de forma fragmentada, se configura no que os autores denominam de “corrupção da leitura.”

Ao longo deste estudo, foi possível verificar o desempenho dos estudantes na compreensão literal e inferencial de textos narrativos e expositivos, sendo observado que as maiores lacunas se encontram na compreensão inferencial. Reitera-se que as lacunas são ainda mais expressivas, quando os estudantes não recebem instruções explícitas de estratégias de compreensão leitora.

Diante da relevância do tema “compreensão leitora”, sugere-se que estudos posteriores, busquem verificar se ao expor os estudantes as atividades relacionadas a escrita, oralidade e leitura, considerando o trabalho com a consciência fonológica, consciência morfo sintáticas, semântica e compreensão e vocabulário nos anos iniciais de instrução formal, no que Viana et al., (2017) denomina de letramento emergente, traria melhores resultados na competência leitora dos estudantes nos anos subsequentes a alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura:** Teoria, Avaliação e Desenvolvimento. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Maria Tarciana de Almeida. **A relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças.** Date: 6-Dec-2017. Tese (Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco (UFP). Pernambuco, p. 94. 2017  
Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29503>. Acesso em 10 de jul. de 2019.
- BISSONNETTE, Steve, RICHARD, Mario. **As ciências cognitivas e o ensino pedagogia:** Teorias e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias; in: GAUTHIER, CLERMONT; TARDIF, MAURICE). 3º ed. canadense: Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2018. Cap. 16, p.394-419.
- BRANCO; Veronica; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. **Alguns mitos e dúvidas na relação da psicologia com a alfabetização** In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner Guimarães Org (s). Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: ed. UFPR, 2008, p. 291-316.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília. MEC/Secretaria de Educação Básica,  
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/2018> Acesso em 12 de jul. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de Trabalho e alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final** – 2º ed. – Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações. 2007.  
Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em 15 de jul. 2019
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: 144p. 1997.  
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretaria/1997> . Acesso em 12 de jan. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional. Brasil no PISA.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais., 2018.  
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/asset> Acesso em 15 de jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig. **Ensino da compreensão leitora na prática pedagógica de professores do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/Paraná p. 151, 2017.

Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/777>. Acesso em Jan. 2019.

BROWN, Ana Leslie. **Metacognitive development and reading**. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. Brewer Ed(s.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1980, p. 453-481.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos; BARBOSA, Ricardo Rodrigues; PROENÇA, Samuel Gonçalves. Bibliotecas escolares no Brasil: uma análise dos dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*; Vol. 11 No 3, p. 609-624, 2018

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/10397> Acesso em 15 de dez. de 2019.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra, CAPOVILLA, Fernando Cesar. Treino da consciência fonológica de pré 1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. **Temas sobre Desenvolvimento**. Volume 7 (40): 5-15. 2000

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de: Murad, Fátima. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Vera Lucia Orlandi. **PROCOMLE - Protocolo de Avaliação de Compreensão de leitura para escolares de 3ª ao 5º ano**. São Paulo: Boock Toy, 2014.

DEENEY, Theresa. One-Minute Fluency Measures: Mixed Messages in Assessment and Instruction. **JOUR**, Volume 63, (6), Mar. 2010.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/2500558> Acesso em 15 Fev. 2020.

DESBIENS, Jean-François. **O behaviorismo e a abordagem científica do ensino teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice Org (s) *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Editora Vozes, 2018, cap. 13. p.314-335.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michele.; SCHNEUWLY Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: SP Mercado de Letras, 2004.

ELLIS, Andrew and YOUNG, Andrey. **Human Cognitive Neuropsychology**. London: Lawrence Erlbaum Associates. 1998.

Disponível em: <https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/human-cognitive-neuropsychology>. Acesso em 15 de Fev. de 2020.

EHRI, Linnea. **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário** In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner Guimarães. Org.(s). *Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso. 2013, p. 50-81



FERREIRA, Mafalda; GONÇALVES, Carolina. Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: Programa de intervenção o 3º ano de escolaridade. **Revista Saber e Educar**, nº 25 p.1-11. 2018.

Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/324>. Acesso em 10 de jan. 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana, Palácio, Margarita. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**/ Ferreiro: Tradução de Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. 14º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLAVELL, John., MILLER, Patrícia, MILLER, Scott. Desenvolvimento Cognitivo. Tradução Cláudia Dornelles. 3º ed. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 1999.

GANDIN, Rosangela Valachinsk. **É possível aprender a escrever textos narrativos no 3º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba/Paraná, p. 115. 2013.

Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33672?show=full>. Acesso em 10 de fev. de 2019.

GAUTHIER, Clermont. Fator professor, ensino explícito e formação dos professores (1º texto) por Ph.D. Brasil **XVII ENDIPE** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza/CE. Data: 11 a 14 de nov. 2014.

GIASSON, Joceline. **A Compreensão na leitura**. Edições ASA-divisão gráficas: (p. 1-305); -Tradução: Maria José Frias, 1993.

GIASSON, Joceline. **La lecture: Apprentissage et difficultés**. Français; editora: de Boeck (2012).

GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim ; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, Renata Junqueira et al.; Org (s) Ler e compreender: estratégias de leitura. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 25-48.

GOODMAN, Kenneth. Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**. Vol. 6, No. 4, PP 126-135 Publisher online: 28 Jan. 2010.

Disponível em: <https://doi.org/10.1080/193880767095569> Acesso em 20 de Jan. 2021.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2ª.ed. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, Ingecore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEGENDRE, Marie-Françoise. **Jean Piaget e o construtivismo Pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Org (s). Editora Vozes. Cap. 14. p.338-359, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lev Vygotsky e o Sócio Construtivismo na Educação – Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Editora Vozes, 2018. cap. 15. p.362-391.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão.** São Paulo: Editora Parábola. p. 296. 2008.

MCCLELLAND; James & RUMELHART, David. An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. **Psychological Review**, 88(5), 375–407. Maio 1981.

Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.375>. Acesso em 10 de maio 2018.

MEDEIROS, Fabio Hernandez e FLORES, Eileen Pfeiffer. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. **Psic.: Teor. e Pesq.** Vol.32, n.spe, e32ne26, Jul. 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102> Acesso em 20 de out. 2019.

MENIN, Ana Maria da; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim Arena SOUZA, Renata Junqueira (Org.) **Ler e Compreender: Estratégias de leitura** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MINATEL, Magaly Quintana Pouzo. **O papel da consciência morfológica no desempenho em compreensão da leitura.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba/Paraná, p. 131 f. 2016

Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66092> Acesso em 10 de maio de 2019.

MORAIS, José, LEITE, Isabel, KOLINSKY, Régine. **Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem.** In Maria Regina Maluf & Claudia Cardoso-Martins Ed(s). **Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever.** Brasil: editora: Penso. p. 17-48. 2013.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2014.

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. **Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim.** In: MOTTA, Márcia Maria Peruzzi Elia e SPINILLO, Alina Galvão. Org (s). **Compreensão de textos.** São Paulo: Casa do Psicólogo.p.76-100. 2013.

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. OLIVEIRA, Rosinda. **Fluência e Compreensão de Leitura: Linguagem Escrita dos 7 aos 10 anos para Educadores e Pais.** Instituto ABCD, 2019. p. 11-60.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335274290> . Acesso em 10 de jan. 2020.

OLIVEIRA, Terezinha das Graças Laguardia. **O ensino da compreensão leitora: concepções dos professores sobre a leitura e o desenvolvimento da proficiência dos alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba/Paraná, p. 151. f. 2017.

Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/227289094.pdf> Acesso em 10 de Jan. de 2019

OLIVEIRA, Terezinha das Graças Laguardia, Minatel, Magaly Quintal & Guimarães, Sandra Regina Krichner (2019). Concepções docentes sobre os fatores e processos que envolvem a compreensão leitora. **Letras de Hoje**, 54(2), p. 191-201. Agosto de 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32521>. Acesso em 20 de maio de 2020.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura, Teoria e Prática**. --1º ed. -- São Paulo: Ed. Hoguefe - CETEPP, p. 192. 2017.

PIKULSKI, John.; CHARD, David. Fluency: Bridge Between. Decoding and Reading Comprehension. **Article in The Reading Teacher** ·Vol. 58. p. 510-519. Maio de 2005.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250055749>. Acesso em 10 de out. de 2019.

PAULA; Fraulein Vidigal de; VERRÍSSIMO; Flaviana; NAVAS; Ana Luiza. **O modo como se lê: a prosódia na leitura e na compreensão de texto**. In GUIMARÃES; Sandra R. K. e PAULA; F. V. de. Org.(s). **Compreensão da Leitura: Processos Cognitivos e Estratégias de Ensino**. São Paulo: Vetor. p. 89-105. 2019.

RASINSKI, Timothy & PADAK, Nancy D. **From Phonics to Fluency: Effective Teaching of Decoding and Reading Fluency in Elementary School**. Editora: Pearson. 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 624.

SIM-SIM, Inês. A formação do ensino da leitura. In. Sim-Sim Org (s). A educação da Língua Portuguesa na Educação pré escolar e no 1º ano Ciclo básico. **Cadernos de Formação de professores**, Lisboa. nº 2, pp. 51-64, Maio 2001.

Disponível em: [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz\\_indices/000704\\_FE.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000704_FE.pdf). Acesso em 10. Fev. de 2020.

SMITH, Frank. Reading. **Cambridge University Press** 1978. Pp. 166 Novembro 2008

Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-linguistics/article> . Acesso em 10 de jan. 2020.

SPINILLO, Alina Galvão. **Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo**: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO L. E BESSET, V. Org.(s). **Contribuição teórica e aplicada. Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ. p. 295-326, 2008.

**Alfabetização e consciência metalinguística**: da leitura da palavra à leitura do texto. In: Maria Regina Maluf & Cardoso- Martins (org.). **Alfabetização no Século XXI: Como aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso. p.138-154. 2013b

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; BARBOSA, Gislene Aparecida., & HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Estratégias de Leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. **Revista Desenredo**, 15(1), Março 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v15i1.8946> Acesso em 20 de Jan. 2020.

VAN DIJK Teun Adrianus. Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition, Hillsdale. New Jersey, **Lawrence Erlbaum Associates Publishers**:1980.

Disponível em: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Macrostructures.pdf> Acesso em 10 maio de 2020.

VIANA, Fernanda Leopoldina; BORGES, Miguel. Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil n. 62, p. 33-51, out./dez. 2016

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155048880004.pdf> Acesso em 10 de maio 2020.

VIANA, Fernanda Leopoldina; FERREIRA, Albertina; RIBEIRO, Iolanda da Silva. **Ensinar a compreender perspectiva e propostas**. In: GUIMARÃES Sandra Regina Krichner e PAULA; Fraulen. Org (s). Compreensão da Leitura: Processos Cognitivos e Estratégias de Ensino. São Paulo. Editora Vetor. p. 185-195. 2019.

VIANA, Fernanda Leopoldina; BARRERA, Sylvia Domingos; RIBEIRO, Iolanda. Effects of Emergent Literacy Interventions: **Psic.: Teor. e Pesq.** vol.35 Brasília Epub July 18, 2019.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3531> Acesso em 10 de Maio de 2020.